

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

RENATA APARECIDA DRAPE

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Perspectivas teórico-práticas

SÃO CARLOS
2019

RENATA APARECIDA DRAPE

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Perspectivas teórico-práticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, para Exame de Qualificação, como parte para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos:
Linguagens, Currículo e Tecnologias
Orientadora: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

São Carlos
2019

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Renata Aparecida Drape, realizada em 19/09/2019:

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti
UFSCar

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
UNESP

P/

Profa. Dra. Rosânia Campos
UNIVILLE

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Sebastião de Souza Lemes, Rosânia Campos e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, pela paciência, e companheirismo em todo o percurso, pela competência e exigência com que trata a pesquisa.

Aos professores da banca, Rosânia Campos e Sebastião de Sousa Lemes, por aceitarem o convite e por enriquecerem com suas relevantes observações a elaboração desta dissertação desde a qualificação do projeto da mesma, até sua elaboração final.

Aos meus pais, Sérgio e Zilda, pelo apoio incondicional, pelo carinho e pelos ensinamentos que me fizeram a pessoa que sou hoje.

À minha companheira de todas as horas, Dayane, pelo incentivo constante e por sua paciência, me ouvindo e dialogando comigo sempre.

À minha princesinha Sofia, por todo o carinho, por toda a compreensão que a pouca idade lhe permitia e por me acompanhar em orientações e eventos.

À minha irmã, cunhado e sobrinhos, Roberta, Leis, Breno e Isabela por estarem presentes nos momentos importantes.

À colega Giovana Alonso que se dispôs a me auxiliar com a pesquisa no âmbito da formação com as professoras.

Às professoras, supervisoras e presidentes do CME que se dispuseram a participar deste estudo, e, também, a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos.

A todos que de forma direta e indireta colaboraram para a elaboração da presente dissertação, o meu muito obrigado!

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e
nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já
existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

RESUMO

Nas últimas décadas a educação infantil têm se ampliado a olhos vistos, além de ganhar solidez no âmbito da educação formal, também tem se apresentado como alvo de programas e ações governamentais, documentos norteadores e materiais com orientações visando assegurar o direito da criança pequena. Embora nos últimos anos tenhamos observado uma notável ampliação no número de vagas na educação infantil, haja vista os dados do Censo Escolar apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), apontando um crescimento de 11,1% no número de matrículas na educação infantil de 2014 a 2018, essa ampliação ainda não pode ser considerada suficiente para atender a demanda dos diferentes Estados brasileiros. Havemos de considerar, ainda, que a referida ampliação evidencia-se fortemente na pré-escola em detrimento da creche, indicando que a discrepância entre as etapas ainda não foi superada apesar do desenvolvimento de políticas públicas mais amplas. Dessa forma, marcada por um contexto de ampliação quantitativa, porém nem sempre acompanhada de padrões elevados de qualidade, a educação infantil no Brasil tem enfrentado muitas questões polêmicas, dentre elas, a avaliação que figura como tema deste projeto de pesquisa. A avaliação é um tema que apresenta uma gama considerável de concepções que se desdobram em diferentes práticas avaliativas e o presente trabalho se propôs a investigar a concepção de avaliação dos gestores e professores da educação infantil da rede municipal da cidade de São Carlos-SP. De cunho qualitativo, sustenta-se na metodologia da abordagem do ciclo de políticas, visto que vislumbramos a importância de considerar a política desde a sua produção (em âmbito macro) até a sua interpretação e aplicação (em contextos micro, como os Municípios). Para tanto, a pesquisa buscou embasamento na pesquisa bibliográfica, documental, e de campo que se deu por meio de entrevista semiestruturada e da realização de grupo focal. Concluímos, por meio dos dados obtidos através desta pesquisa que a formação continuada dos docentes que atuam na educação infantil municipal se faz necessária e urgente, além disso, a rede municipal de São Carlos (conselheiros, dirigentes, professores e comunidade) apresenta a necessidade de apropriação de conhecimentos na área da educação infantil, e, de forma especial na temática da avaliação, que possibilitem a criação, implementação e gestão (conjuntamente) de ações concatenadas que sejam parte de uma política pública educacional cujo objetivo maior seja o desenvolvimento integral da criança e assegurar tal direito.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas de Avaliação. Prática Pedagógica. Políticas públicas para educação Infantil.

ABSTRACT

In the last decades, early childhood education has been expanding, besides being solid in the context of formal education, it has also been presented as a target of government programs and actions, guiding documents and guidance materials aimed at ensuring the rights of young children. Although in recent years we have observed a remarkable increase in the number not always accompanied by high quality standards, early childhood education in Brazil has faced many controversial issues, including the evaluation that appears as the theme of this research project. The evaluation is a theme that presents a considerable range of of places in kindergarten, considering the data from the School Census presented by the National Institute of Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), pointing to an 11.1% growth in the number of enrolments In early childhood education from 2014 to 2018, this expansion cannot yet be considered sufficient to meet the demand of different Brazilian states. We should also consider that this expansion is strongly evident in preschool over kindergarten, indicating that the discrepancy between the stages has not yet been overcome despite the development of broader public policies. Thus, marked by a context of quantitative expansion, but conceptions that unfold in different evaluative practices and the present work intends to investigate the conception of evaluation of the managers and teachers of the kindergarten of the municipal network of the city of São Carlos-SP. From a qualitative point of view, it is based on the methodology of the policy cycle approach, as we see the importance of considering the policy from its production (at the macro level) to its interpretation and application (in micro contexts, such as the Municipalities). To this end, the research sought to be based on bibliographic, documentary and field research that took place through semi-structured interviews with the educational supervisor and the presidents of the Municipal Education Council of the bienniums 2016-2018 and 2018-2020, and the realization focus group methodology with the kindergarten teachers of the municipal network. We conclude from the data obtained through this research that the continuing education of teachers working in municipal early childhood education is necessary and urgent. In addition, the municipal network of São Carlos (counselors, directors, teachers and community) presents the need for the appropriation of knowledge in the area of early childhood education, and especially in the evaluation theme, which enable the creation, implementation and management (jointly) concatenated actions that are part of an educational public policy whose main objective is the integral development of the child and to secure such right.

Key words: Early childhood education. Evaluation Policies. Pedagogical Practice. Public policies for early childhood education.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1 – Tipo de atendimento por faixa etária	40
Tabela 2 – Agrupamento crianças por faixa etária e relação criança/adulto	41
Gráfico 1 – Idade das professoras participantes	48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trajeto escuta-observação-interpretação-documentação	31
Figura 2 – Papel Central da Avaliação no processo de ensino e aprendizagem	35
Figura 3 – Comparação entre as bases teóricas da EI brasileira e italiana.....	37
Figura 4 – Contextos do processo de formulação de uma política.....	53
Figura 5 – Desenho Metodológico	64
Figura 6 – Sistema de Avaliação da Educação Infantil	83
Figura 7 – Experiência educativa	104
Figura 8 – Ciclos das entrevistas realizadas na esfera do grupo focal	123
Figura 9 – Atividades apresentadas pelas professoras participantes no âmbito do grupo focal	133
Figura 10 – Avaliação da Professora F - Portfólio.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Listagem dos dois tipos de palavras-chave utilizadas conjuntamente na seleção do material avaliado na pesquisa.....	19
Quadro 2 – Formação educacional das supervisoras da EI.....	43
Quadro 3 – Formação educacional dos presidentes do CME.....	44
Quadro 4 – Formação educacional das professoras participantes.....	46
Quadro 5 – Tempo de atuação das professoras participantes.....	48
Quadro 6 – Roteiro dos temas dos encontros do grupo focal.....	62
Quadro 7 – Categorias de análise.....	63
Quadro 8 – Quadro-síntese das categorias identificadas nos instrumentos analisados.....	76
Quadro 9 - Recorte da entrevista realizada com as Supervisoras da EI.....	108
Quadro 10 - Recorte da entrevista realizada com os Presidentes do CME.....	109
Quadro 11 - Recorte da entrevista realizada com as Supervisoras da EI.....	110
Quadro 12 - Recorte da entrevista realizada com a Supervisora 1 da EI.....	111
Quadro 13 - Recorte da entrevista realizada com as Supervisora da EI.....	112
Quadro 14 - Recorte da entrevista realizada com as Supervisoras da EI.....	115
Quadro 15 - Recorte da entrevista realizada com os Presidentes do CME.....	115
Quadro 16 - Recorte da entrevista realizada com o Presidente 1 do CME.....	116
Quadro 17 - Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal.....	125
Quadro 18 – Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal.....	126
Quadro 19 – Concepção de criança das professoras participantes.....	128
Quadro 20 - Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal.....	129
Quadro 21 - Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal.....	129
Quadro 22 - Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal.....	134
Quadro 23 - Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal.....	134
Quadro 24 - Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal.....	135
Quadro 25 – Concepção de avaliação das professoras participantes.....	136
Quadro 26 - Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal.....	137
Quadro 27 - Categorias dos documentos apresentados pelas professoras.....	138
Quadro 28 - Recorte da avaliação da Professora C.....	140
Quadro 29 – Desafios e possibilidades na consecução de registros e documentação pedagógica.....	143
Quadro 30 – Documentos que orientam a prática pedagógica e avaliativa na EI no município de São Paulo.....	155

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEI	Avaliação Nacional da educação Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ASQ-3	Ages & Stages Questionnaires – third Edition
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CeFPE	Centro de formação dos Profissionais em Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOC	Documentação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de educação Infantil no Brasil
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRES	Presidente do Conselho Municipal de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SUJ	Sujeito
SUPER	Supervisora

SUMÁRIO

Introdução	10
1 Perspectivas teóricas da avaliação na educação infantil	19
1.2 A Abordagem Reggio Emiliana e a Avaliação	27
2 Discussão metodológica	39
2.1 O lócus da pesquisa	39
2.2 Os sujeitos da pesquisa	43
2.3 A pesquisa qualitativa e a abordagem do ciclo de políticas	49
2.4 Procedimentos e caminhos metodológicos	56
3 Da política nacional de avaliação à avaliação na prática pedagógica	65
3.1 A inserção da avaliação na educação infantil e as influências que permearam esse fenômeno	66
3.2 As influências que permearam – e permeiam – a avaliação das políticas e dos programas no âmbito da educação infantil pública	77
3.3 A legislação e a influência da Abordagem Reggio Emiliana	88
4 A implementação da política nacional de avaliação no contexto da prática na rede municipal de São Carlos/SP	105
4.1 Concepção de Avaliação: As políticas públicas educacionais e os atores sociais locais	105
4.2 A Educação Infantil em São Carlos: o PME e a avaliação	117
5 A concepção de avaliação dos docentes da rede municipal de São Carlos/SP e seu desdobramento na prática pedagógica	122
Considerações finais	150
Referências	157
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	168
Apêndice B – Termo de confidencialidade	170
Apêndice C – Roteiro de entrevista semiestruturada para supervisores	171
Apêndice D – Roteiro de entrevista semiestruturada para presidente do CME biênio 2016-2018	173
Apêndice E – Roteiro de entrevista semiestruturada para presidente do CME biênio 2018-2020	175
Apêndice F – Folder virtual dos encontros formativos realizados junto ao CeFPE	177

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto das inquietações da pesquisadora acerca da avaliação pedagógica¹ na educação infantil (EI) apresentando como mote a prática pedagógica versus as orientações legais e normativas advindas do Ministério da Educação (MEC). Tais inquietações afloraram ao passo em que a pesquisadora no intuito de ampliar os horizontes de seu conhecimento procurou especializar-se por meio do curso intitulado “Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar” da Universidade Cândido Mendes, tendo apresentado o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “Influências da Base Curricular Comum na Qualidade Social da Educação Infantil: Perspectivas Prático-Políticas”.

Contribuiu ainda com o interesse da pesquisadora sobre esse tema, o fato de ter observado, ao longo dos quatorze anos (aproximadamente) de trabalho,² que a avaliação pedagógica, muitas vezes, não é realizada e quando o é parece apresentar significativas limitações e inadequações, seja na metodologia, seja no conteúdo.

Os professores da rede municipal de São Carlos não contam com orientações, indicações e/ou diretrizes da Secretaria Municipal de Educação que norteiem o processo de avaliação na EI, nos parece que os mesmos geralmente se utilizam de registros, que de acordo com a produção acadêmica acerca da avaliação nesta etapa educacional podem ser considerados insuficientes, uma vez que por meio deles não é possível visualizar, tampouco acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A partir das observações e vivências da pesquisadora como professora da EI, em diferentes unidades escolares na rede municipal citada, é possível citar como exemplos de avaliação realizada pelos docentes a utilização do montante de todas as atividades realizadas pela criança no dia-a-dia (dossiê) como instrumento de avaliação, outras vezes são utilizados portfólios com sondagens que se pautam nas fases de leitura e escrita (principalmente para as crianças da última fase/ano da pré-escola, que no município de São Carlos recebe a nomenclatura fase 6. Podemos citar, ainda, a utilização de portfólios que focalizam objetivos fechados

¹ No bojo do presente trabalho utilizaremos o termo avaliação pedagógica ao nos referirmos àquela que se realiza no âmbito da prática pedagógica, diferenciando-a da avaliação externa e da avaliação institucional.

² Referente ao cargo de professor de EI na rede pública municipal de São Carlos/SP.

servindo para classificar as crianças, com descrições do que as mesmas ainda não atingiram ou atingiram parcialmente, desconsiderando as diferentes linguagens (oral, escrita, artística, verbal, gestual, etc.).

Dessa forma, as demais atividades e experiências desenvolvidas com e pelas crianças, tais como dramatizações, experimentações, brincadeiras, jogos, entre tantas outras, muitas vezes não são contempladas pelos registros, tampouco se apresentam como suporte para a necessária avaliação e posterior reflexão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, bem como sobre a própria prática pedagógica.

Destarte, nossa hipótese é que, em ambos os casos, a avaliação assume um papel meramente burocrático, e sua finalidade passa a ser apresentar e/ou relatar a alguém, no caso, aos pais/responsáveis, sobre o desempenho dos alunos de forma superficial e não significativa.

Assim, revisitar um pouco do contexto em que a EI se consolidou como educação formal nos auxiliará a compreender os fatos apresentados pela pesquisadora no seio de sua trajetória docente em diferentes unidades escolares de EI do município de São Carlos, além de estabelecer os princípios que norteiam e embasam a presente investigação.

O entendimento acerca das concepções que orientam o atendimento educacional à primeira infância, no Brasil, segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011) é fruto da articulação de duas dimensões: a primeira é a dimensão social, política e administrativa na qual vinculam-se as ações dos movimentos sociais, militantes, intelectuais e lutas de diferentes segmentos da sociedade civil; a segunda dimensão é a técnico-científica, pautada em estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, acerca do desenvolvimento infantil e da nova concepção de infância e de criança enquanto sujeito histórico e social que participa ativamente do processo de sua formação.

No âmbito das dimensões citadas pelas autoras, como resultado das lutas e pressões sociais populares e acadêmicas tivemos a inclusão da EI como um direito na Constituição Federal de 1988 (CF), e posteriormente seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Importante lembrar que, a partir da inclusão da EI na educação básica ocorreu uma transferência de responsabilidade, uma vez que esta etapa educacional, de modo especial a educação das crianças de zero a três anos,

era de responsabilidade do Ministério da Assistência Social, estando, em âmbito municipal, a cargo das Secretarias de Assistência³.

Entretanto, a matrícula da criança na EI não era obrigatória, reservando-se à opção da família, mas a oferta era dever do Estado. Somente em 2013, por meio da promulgação da lei 12.796, que altera a LDBEN, temos uma mudança considerável no artigo 6º que torna "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade". (BRASIL, 1996). Assim, a matrícula dessas crianças pequenas deve ser feita na pré-escola, sendo que, de acordo com a mesma Lei, os estados e municípios tinham até 2016 para garantir a oferta a todas as crianças a partir dessa idade.

Esse novo ordenamento legal de atendimento à primeira infância, ofertado pelo poder público, teve como subsídio estudos e pesquisas que indicam a importância da frequência da criança em espaços educativos coletivos, uma vez que inseridas em espaços educacionais coletivos, tem a possibilidade de ampliar seu repertório experimental e de vivências, o que influencia sobremaneira o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Dessa forma, podemos dizer que esta etapa da educação básica proporciona incontáveis benefícios às crianças, não somente pelas vivências que oportuniza, mas também pelos impactos positivos no desenvolvimento cognitivo e social com melhores resultados nas etapas posteriores, conforme apontado por Campos na pesquisa "A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental" (Campos, 2011 apud Campos, 1997).

Ao apontarmos o inegável papel da educação infantil, não podemos perder de vista que muitos sistemas de ensino tem-se utilizado dessa premissa para validar práticas preparatórias que avaliam a EI monetariamente, porém, esse não é nosso objetivo, ao contrário, apontamos a EI como um espaço não só necessário, mas fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

³ Em muitas cidades, sob a responsabilidade das Secretarias de Assistência, tínhamos as creches que atendiam crianças de zero a seis anos e o projeto recreação que atendia crianças até doze anos (ou mais, a depender da organização municipal). As crianças de zero a três anos eram atendidas em período integral, as crianças de quatro a seis anos eram atendidas em período integral, mas durante um período eram "levadas" (algumas vezes na própria unidade ou em outras até mesmo com a utilização de transporte escolar conforme a distância da unidade educacional) para uma unidade que tivesse a pré-escola, retornando à creche. Já os projetos de recreação atendiam as crianças em horário contrário do que frequentavam o ensino fundamental, mas sem ligação nenhuma com esse.

Nesse contexto, por ser a primeira etapa da educação básica e da vida escolar é essencial para a formação e desenvolvimento das crianças⁴ pequenas e bem pequenas que tenham garantia de acesso e permanência na EI, e que o ensino ofertado seja de qualidade.

Entretanto, o termo qualidade, é um conceito bastante complexo, que segundo Moss (2002), integra um conjunto de valores sociais que variam de acordo com cada momento histórico, circunstâncias temporais e espaciais, devendo ser analisada sob uma ótica sistêmica e dinâmica visto que é uma construção humana, e, desta maneira, é influenciado pelo modo como se processam as relações sociais, fruto do confronto e dos acordos dos diferentes grupos e classes sociais.

Ainda conforme Moss (2002), qualidade é um conceito relativo, socialmente construído e baseado em valores, passível de mudanças e dependente do contexto político, social, cultural e econômico, estando baseado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades.

Contudo, tanto o meio acadêmico quanto o Estado corroboram com o preceito de que a educação de qualidade deve propiciar ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades que o tornem apto a apropriar-se do conhecimento de forma reflexiva, construindo e reconstruindo-o sempre que necessário, e, expandindo-se além dos conhecimentos, contemplando a cultura das humanidades e a cultura científica, conforme prevê o Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação:

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, ser humano, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade

⁴ Há que se mencionar que não é qualquer educação que contribui para a plena formação e desenvolvimento integral dos educandos; o trabalho (pedagógico) realizado é um fator que afeta de forma direta a aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas creches e pré-escolas, tendo o professor, papel fundamental nesse processo, sendo necessário, também, considerar as condições objetivas que os professores possuem para a realização desse trabalho.

está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (CONAE, 2014, p. 64).

No que se refere a qualidade da EI, é observável uma crescente movimentação, especialmente no âmbito das políticas, que relacionam qualidade e avaliação, tais discussões abordam tanto a avaliação **da** EI que se refere à qualidade da educação ofertada nas creches e pré-escolas, confrontando-as com os parâmetro e indicadores de qualidade, como a avaliação **na** EI que diz respeito àquela realizada no processo educativo, que tem como foco a aprendizagem e o desenvolvimento infantil na creche e na pré-escola. Nesse sentido, importante salientar que esta pesquisa versa sobre a avaliação **na** EI, recorrendo em diversos momentos a avaliação **da** EI, uma vez que, entendemos que esta segunda esfera está interrelacionada à primeira e vice-versa, influenciando-se mutuamente.

Considerando as duas esferas da avaliação podemos dizer que a avaliação é um tema que apresenta uma gama considerável de concepções que se desdobram em diferentes práticas avaliativas, assim, a avaliação na educação infantil requer atenção e compreensão que levem em consideração suas especificidades estruturais, sendo este tema amplamente discutido na seção 1 desta investigação.

Nesse contexto, buscando responder às questões que causavam inquietação, foi possível apreender algumas considerações iniciais sobre a avaliação na EI que servirão de base para as reflexões presentes neste trabalho.

A regulamentação legal da avaliação na EI se dá por meio da Lei nº 9394/96, em seu art. 31º, inc. I, que determina a utilização da “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Complementarmente, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, CNE/CEB, Res. nº 5, 2009), que enquanto documento mandatário norteiam o trabalho docente e apresentam a orientação de que a avaliação deve ocorrer mediante a observação crítica e o registro realizados por adultos e por crianças, através de diferentes formas, configurando-se como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica para melhor orientar as aprendizagens infantis.

Assim como proporcionar condições para que as crianças construam seu conhecimento é ainda de competência do professor realizar a avaliação, como preconiza o artigo 31º da LDBEN e o art.10º das DCNEI, explicitando que as

creches e as pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança de acordo com os objetivos estabelecidos no projeto político pedagógico escolar, sem assumir finalidades seletivas, de promoção e/ou classificatórias.

Nesse sentido, há ainda as orientações dos documentos “Subsídios para Construção de uma Sistemática de Avaliação” (BRASIL, 2012), e, “Contribuições para a Política Nacional – A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” (BRASIL, 2015), que apresentam orientações aos docentes, apontando que suas observações e registros devem ser contextualizados, além de utilizar variados tipos de registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças, dentre outros, com o objetivo de melhorar a forma de mediação para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento alcance níveis sempre mais elevados.

Nessa perspectiva Hoffmann (2009) e Kramer (2015) corroboram com a concepção de que é necessário ressignificar a ação avaliativa, superando-se a prática da avaliação classificatória, na qual se registram os comportamentos das crianças por meio de escalas comparativas e por estágios dos modelos psicologizantes, dessa forma, as

alterações nos registros de avaliação exigem do professor a reflexão sobre o significado da prática educativa. É preciso encontrar, pela reflexão sobre o significado dessa ação, fundamentos para torná-los representativos do que se persegue (HOFFMANN, 2009, p. 94).

Para as autoras, a busca de significado para a avaliação demanda o estudo das concepções de educação infantil, das teorias do desenvolvimento e das abordagens do processo educativo que delas se originam, visto que influenciam sobremaneira o tipo de avaliação que regerá o trabalho decente.

Assim, ao concebermos a criança como sujeito ativo da construção do seu conhecimento a avaliação não pode pautar-se nos resultados, mas nos processos que ocorrem durante as vivências e experimentações proporcionadas às crianças no contexto educativo.

De acordo com essas observações e também conforme previsão das orientações documentais, a avaliação na EI, deve ocorrer em três momentos distintos, mas interligados: a observação constante e permanente das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; o registro diversificado que pode ocorrer por

meio de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros; e, a reflexão sobre as ações, interações, pensamento e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento embasador do acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem infantil e do repensar do educador sobre sua própria prática pedagógica na busca de melhores caminhos para o seu fazer pedagógico e para a mediação das aprendizagens infantis.

Essas três dimensões da avaliação também estão presentes no modelo pedagógico Reggio Emiliano, recebendo nesse a denominação de “Documentação Pedagógica”, de modo bastante geral, podemos dizer que a documentação pedagógica na Abordagem de Reggio Emilia apresenta uma importante etapa posterior as três já citadas: o compartilhamento da documentação, como forma de participação das crianças, dos pais, do grupo de docentes e da comunidade escolar, numa perspectiva de democratização do ensino, visto que os mesmos não devem, apenas, ter acesso às informações, mas participar ativamente da reflexão sobre o material e do planejamento e definição dos próximos passos do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que a documentação oficial legal, mandatária e norteadora da prática pedagógica na EI, no cenário educacional brasileiro, prevê que seja realizada a avaliação da aprendizagem e do acompanhamento da criança surge a questão que motivou a presente pesquisa: **Qual concepção de avaliação subsidia a avaliação na EI da rede municipal de São Carlos-SP e como essa concepção se desdobra na prática pedagógica das docentes?**

Com o propósito de alcançar respostas à esta questão de pesquisa, tivemos como **objetivo geral**:

- Investigar a concepção de avaliação dos gestores e professores da educação infantil da rede municipal da cidade de São Carlos-SP.

Tal objetivo geral, com o propósito de trazer à reflexão elementos outros que se inter-relacionam à temática da avaliação na EI, se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar o contexto do surgimento/inserção da avaliação na educação infantil no Brasil;
- Apontar as influências que permearam a avaliação na/da educação infantil no Brasil;

- Analisar os documentos legais, normativos e diretivos que orientam e norteiam a avaliação na/da EI ;
- Identificar nos documentos legais, normativos e diretivos que orientam e norteiam a avaliação na/da EI a influência da Abordagem de Reggio Emilia;
- Analisar a relação entre a concepção de avaliação dos docentes e suas respectivas práticas pedagógicas;
- Apresentar dados e informações que possam gerar ações e estratégias no âmbito das políticas públicas educacionais municipais.

Nesse contexto, é de suma importância que a avaliação na EI seja pauta de estudo no meio acadêmico e que esta seja amplamente divulgada e compartilhada com os docentes que lidam diuturnamente com a prática pedagógica da mesma, considerando a finalidade última de garantia não apenas do direito ao acesso à EI, mas do direito das crianças pequenas e bem pequenas à EI de qualidade.

Para melhor orientação do leitor, a presente pesquisa foi estruturada em seis seções, após as quais apresentamos a conclusão preliminar seguida das referências e apêndices.

Na primeira seção tratamos das concepções teóricas acerca da avaliação na EI, bem como da Documentação Pedagógica, nos parâmetros da Abordagem de Reggio Emilia, como possível modelo para as práticas pedagógicas na EI brasileira.

Na segunda seção apresentamos a metodologia, o lócus e os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos empregados para a consecução desta pesquisa, enfatizando as principais conceituações empregadas, dentre elas, a abordagem do ciclo de políticas e a técnica do grupo focal, apresentando as concepções e referenciais teóricos da epistemologia da pesquisa.

Na terceira seção apresentamos os eixos temáticos do aporte teórico fundamentados na Abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvido por S. Ball, e amplamente discutido no Brasil por Mainardes (2006a e 2006b)⁵. Assim, no “contexto da influência”, estudaremos o cenário do surgimento e inserção da avaliação na educação infantil e as influências que permearam esse fenômeno, visualizando os documentos legais, normativos e diretivos que orientam e norteiam a avaliação na/da EI.

⁵ O Ciclo de Políticas apresenta o processo de formulação de políticas por meio de cinco contextos: contexto da influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e efeitos, e, contexto da estratégia política. Trataremos da Abordagem do ciclo de Políticas na segunda seção.

Nesta mesma seção também realizamos um estudo do “contexto da produção de texto” dos diferentes registros da escrita da lei, ou seja, da produção do texto, identificando a influência da Abordagem Reggio Emiliana no contexto político educacional brasileiro, de forma especial, no que tange à avaliação como acompanhamento do processo de desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

Na quarta seção tratamos da pesquisa de campo, na qual trazemos a apresentação e discussão dos resultados alcançados através da pesquisa no que se refere ao “contexto da prática”, qual seja, a implementação e gestão da política nacional de avaliação pela Secretaria Municipal de Educação conjuntamente ao Conselho Municipal de Educação do município de São Carlos.

Por fim, na quinta seção apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa no “contexto dos resultados e efeitos”, no qual nos debruçaremos sobre a(s) concepção(ões) e a prática avaliativa dos docentes da educação infantil da rede municipal.

Ao final deste estudo são apresentadas as considerações finais, nas quais explicitamos as impressões decorrentes do desenvolvimento da pesquisa.

1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na seção que se segue apresentamos as concepções teóricas acerca da avaliação na EI que utilizamos como parâmetro para esta pesquisa, também trataremos da concepção de Documentação Pedagógica, nos parâmetros da Abordagem de Reggio Emilia.

Podemos dizer que o número de estudos que abordam o tema da avaliação na educação infantil vem crescendo, contudo, ainda há uma baixa incidência de estudos acadêmicos e da literatura em geral que versam sobre a avaliação na educação infantil, a exemplo podemos citar o estudo de Moro e Souza (2014), em que foi realizado um levantamento de trabalhos procedentes dos cursos de pós-graduação e organismos de pesquisas, utilizando como base de dados a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) , no período de 1997 a 2012.

O objetivo deste levantamento, segundo as autoras, era “identificar o lugar da avaliação no campo da produção mais ampla sobre a educação infantil, examinar a natureza dos trabalhos e tipos de investigação realizada, por tema, objeto, instituições, período, etc.” (MORO; SOUZA, 2014, p. 109).

Por meio de um levantamento prévio de descritores, constatou-se que os termos de interesse da pesquisa não estavam presentes, e, por esse motivo, as autoras optaram pela busca por meio do cruzamento de palavras-chave. Foram cruzadas as palavras-chave 1 com as palavras-chave 2, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1: Listagem dos dois tipos de palavras-chave utilizadas conjuntamente na seleção do material avaliado na pesquisa

PALAVRAS-CHAVE 1	PALAVRAS-CHAVE 2
Educação infantil	Avaliação
Creche	Qualidade
Pré-escola	Autoavaliação
Crianças	Heteroavaliação
Crianças de 0 a 3 anos	Instrumentos de avaliação
Crianças de 4 a 6 anos	Escalas de avaliação
Infância	Documentação pedagógica
	Portfólio
	Registro
	Registro pedagógico
	Parecer descritivo
	Ficha avaliativa

Fonte: MORO; SOUZA, 2014, p. 111.

Dessa forma, o total da amostra foi de 66 trabalhos:

(...) sendo 7 teses, 35 dissertações e 24 artigos. No banco da Capes, foram encontradas 46 dissertações, todas defendidas até o ano de 2006; contudo, 11 não estavam disponíveis integralmente. (...) Entre as teses, observou-se uma proporção maior de estudos de avaliação das crianças, com 4 pesquisas, comparativamente à avaliação de contexto, com 3 trabalhos.

No caso das dissertações, a situação se inverte: foram encontrados 18 trabalhos sobre a avaliação de contexto e 11 sobre a avaliação das crianças. E ainda, 6 que contemplam os dois aspectos. No tocante aos artigos, 17 são sobre avaliação de contexto, relativos à avaliação institucional ou à avaliação de sistemas e políticas públicas para a educação infantil; 5 tratam da avaliação das crianças; e 2 contemplam os dois aspectos. A partir desses dados, fica evidente a maior proporção de estudos de contexto na temática da avaliação, o que reafirma a preocupação recente com a interface entre qualidade, educação infantil e avaliação.” (MORO;SOUZA, 2014, p. 112).

Observa-se que tais trabalhos apresentam estudos que relacionam os temas avaliação e qualidade no campo da EI. Apontamento esse que também é feito por Sousa (2014, p. 114) ao afirmar a inevitável relação existente entre avaliação escolar e qualidade em educação, alertando-nos que a qualidade é um termo polissêmico cuja “relação pode e deve ser abordada por pelo menos duas perspectivas”, das **avaliações externas** que dizem respeito às políticas públicas que visam garantir e melhorar a qualidade da educação ofertada pelos sistemas federais, estaduais e municipais, e, das **avaliações realizadas no cotidiano das instituições** na esfera das práticas pedagógicas, sendo ponto de interesse desta pesquisa as avaliações que ocorrem no cotidiano das unidades escolares de EI. A autora chama nossa atenção para os aspectos de uma lógica de avaliação meritocrática e seletiva como forma de garantir a qualidade da educação, convidando-nos à reflexão sobre “o que entendemos por qualidade em educação” (SOUSA, 2014, p. 115), perspectiva essa que também é observada em diversos documentos internacionais que defendem a avaliação na EI.

Contudo, entendemos que na EI as avaliações externas⁶ e as avaliações internas⁷ não podem ocorrer separadamente, pois, ainda que sejam de natureza

⁶ Realizadas por agente externo à escola, a avaliação externa é uma ferramenta que fornece elementos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas.

diferente apresentam-se inter-relacionadas, uma vez que, o contexto no qual a criança experimenta e vivencia experiências, assim como as características e condições da unidade escolar, são de extrema importância para aferição da qualidade da educação. Sendo, ainda, fundamental que as avaliações externas ocorram com o intuito de avaliar as condições de trabalho, de forma que tais informações sirvam como subsídio para as políticas públicas, sem que sejam utilizadas no ranqueamento das cidades, das instituições, dos(as) docentes e crianças.

Cabe salientar ainda que na educação infantil a avaliação tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento da criança e não medi-lo, assim, a ênfase deve recair sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento e não nos resultados ou no desempenho, entretanto, há que se cuidar para que a avaliação não se transforme em uma avaliação individual, ainda que se justifique ser no processo, culminando na lógica da comparação por meio de instrumentos que acabam por medir o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Não podemos perder de vista que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil não ocorrem num ritmo homogêneo, tampouco que os indivíduos nascem providos de capacidades e habilidades natas, ao contrário, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos diretamente relacionados, sendo que por meio de suas aprendizagens as crianças se desenvolvem; assim as relações, mediadas, que estabelecem com o mundo (objetos, costumes, conhecimentos, linguagens, etc.) e com as pessoas (adultos e crianças) oportuniza diferentes tipos de aprendizagem e apropriações. Nessa perspectiva evidencia-se a importância dos contextos institucionais de EI, sem se perder de vista que este deve ser um ambiente cuja organização e uso do espaço devem possibilitar que a criança explore, experimente, vivencie, construa suas hipóteses, enfim, que aprenda e se desenvolva. Assim:

o processo de aprendizagem não segue percursos programados a priori pelo professor. É no cotidiano escolar que os alunos revelam condições necessárias ao processo. O tempo da avaliação é decorrente de suas demandas e estratégias de aprendizagem e não do curso das atividades inicialmente previstas pelo professor. (HOFFMANN, 2017 p. 48).

⁷ Realizadas no âmbito das práticas pedagógicas, busca acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil e é determinada em conformidade com o planejamento escolar e Plano de Trabalho Docente.

Dessa forma, novamente corroboramos com Hoffmann (2017, p. 22), segundo a qual a avaliação “não se destina a explicar o grau de aprendizagem, mas, essencialmente, a subsidiar o professor e a escolha no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subsequentes para favorecer o desenvolvimento.”

A palavra avaliar, segundo Luckesi (2014, p. 34), origina-se do latim, da composição *a – valere* que significa “dar valor a ...”. Assim, avaliação refere-se à “conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa”, requerendo por parte do avaliador um posicionamento positivo ou negativo junto ao objeto ou ação avaliada, exigindo uma tomada de decisão. O ato de avaliar está presente em diferentes situações do nosso cotidiano, no qual avaliamos, conforme Catani e Gallego (2009, p.10), “possibilidades, condições, coisas, atributos, preços, pessoas”, atribuindo-lhes valores que dirigem nossas ações e decisões.

Apesar da avaliação fazer parte da vida das pessoas, na grande maioria das vezes, a palavra avaliação gera certo desconforto às mesmas, uma vez que, no contexto educacional construiu-se historicamente uma cultura avaliativa baseada na classificação e no controle com vistas à padronização social.

Segundo análises como as de Bourdieu, Patto e Soares, a avaliação passou a ser o mecanismo utilizado para excluir aqueles que diferiam dos padrões com os quais a escola estava acostumada a lidar. (...) pode-se dizer que os mecanismos de seleção passam a ser mais perversos, fatores sociais são subliminarmente avaliados (comportamento, linguagem, aparência, etc.). (CATANI; GALLEGO, 2009, p.32)

A democratização do ensino na década de 1980 possibilitou que a população menos favorecida tivesse acesso à escolarização, entretanto, a educação escolar ainda apresentava caráter elitista que pode ser notado pelo acesso restrito e pelo próprio processo de escolarização que selecionava significativamente aqueles que tinham alcançado o acesso. Assim, como resquício do período do regime civil-militar temos um processo de regulação e controle das massas por meio do sistema educacional que era utilizado para a manipulação das massas:

A fim de efetivar as orientações econômicas, políticas e sociais em curso, era necessário, como ocorreu quando da instauração do Estado Novo, (re)criar mecanismos de repressão ao mesmo tempo em que se ampliavam os instrumentos de imposição ideológica das massas exigindo, para isso, uma gestão planificada expressa, na

educação, no que ficou conhecida na historiografia como pedagogia tecnicista. Nesse contexto e com esses princípios é que se dá, durante os 21 anos de regime autoritário, um crescimento significativo da educação escolar pública. (COUTINHO; SANFELICE, 2016, p. 25)

Nesse contexto, no interior das escolas são instaurados mecanismos que intentam selecionar aqueles que se adequam aos padrões escolares exigidos. Dentre os mecanismos de seleção desponta a avaliação da aprendizagem por meio de testes e exames que ocorriam ao final do ano, cujo objetivo era verificar a aprendizagem do aluno, classificando-o, instituindo, assim, uma cultura de repetência, culpabilizando os alunos e suas famílias pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, reafirmando as desigualdades sociais.

De acordo com Sousa (2014, p. 94), a avaliação torna-se um instrumento de poder, podendo ser utilizada ou não para “promover a escola de qualidade para todos”, servindo para os propósitos da democratização ou da discriminação escolar e social, conforme o uso que se fizer de seus resultados.

Assim, a educação formal e sistematizada proveniente das instituições escolares, que tem entre suas funções a formação plena do cidadão para que possa atuar na sociedade de forma crítica, criativa e ativa, não pode conceber que sua qualidade seja avaliada apenas por exames de desempenho.

Vasconcellos (2014) afirma que a avaliação classificatória e excludente continua causando enormes estragos nas instituições de ensino, e aponta alguns problemas básicos desse tipo de avaliação. A primeira adversidade apontada pelo autor é o desvio dos objetivos, no qual, o ponto central é a classificação e a constatação da adequação de uma determinada realidade em detrimento daquilo que deveria ser o objeto de ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

O segundo apontamento é a distorção da prática pedagógica que se pauta em conteúdos preestabelecidos, muitas vezes descontextualizados e sem significado para os alunos, acarretando falta de interesse por parte dos mesmos. Outro apontamento da avaliação excludente, segundo Vasconcellos, é a questão ética, por meio da qual o aluno ao ser classificado fora do padrão desejado é tratado como coisa, especialmente quando são avaliados conteúdos atitudinais.

Ao considerarmos os efeitos da avaliação classificatória e excludente ao longo dos tempos de forma massiva no EF, associada à incipiência da EI e à formação docente inicial que não contempla de forma adequada a formação para

atuação nesta etapa educacional, é que nos posicionamos contrários a utilização deste tipo de avaliação como modelo ou referência na EI⁸.

Nesse sentido, se temos como perspectiva fundante a democratização e universalização da EI, a avaliação classificatória deve ser abandonada visto que, ao excluir os discentes, opõe-se aos ideais de democratização e universalização, opondo-se aos princípios estabelecidos pela Constituição Federal (CF). Mais uma vez corroboramos com Sousa (2014, p.98) quando esta afirma:

O compromisso com a democratização do ensino supõe uma ruptura com a função classificatória da avaliação, impondo, em consequência, a vivência da avaliação com a função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional.

Não podemos deixar de mencionar que a concepção de infância, criança e aprendizagem relaciona-se intimamente com a avaliação. Na perspectiva de Fernandes (2009, p. 30):

A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, na escola ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles.

As redes de ensino são regidas pela legislação e documentos normativos nacionais vigentes, dentre eles as DCNEI. Nas Diretrizes encontramos uma concepção de criança que ao menos em tese deveria ser adotada nacionalmente. Concepção esta que define a criança como “sujeito histórico e de direitos”, cujo desenvolvimento ocorre por meio das interações que estabelece com adultos e crianças conjuntamente às práticas cotidianas a ela disponibilizadas. Assim, as DCNEI concebem a criança como sujeitos ativos na construção de seu conhecimento.

Tal concepção de criança se distancia de práticas avaliativas pautadas na reprodução de um dado conhecimento transmitido pelo professor às crianças, ou

⁸ Nos posicionamos contrários ao formato de avaliação classificatória e excludente não apenas na EI, mas no EF também, uma vez que, aos seis anos de idade, quando ocorre a passagem da criança de uma etapa educacional à outra, ela não deixa de ser criança; portanto, não há razões para a desconstrução dessa concepção “inicial” de uma criança potente, capaz de construir seus conhecimentos, de uma criança que é sujeito de direitos.

ainda, de práticas avaliativas que evidenciam um desenvolvimento segmentado e pré estabelecido por estágios, desconsiderando que cada indivíduo tem suas peculiaridades, e, portanto, um tempo próprio de desenvolvimento que é impulsionado pelas aprendizagens que ocorrem nos espaços e vivências proporcionados pelos docentes no cotidiano das instituições de EI.

Nessa perspectiva de rompimento com o modelo de avaliação classificatória e excludente, a LDBEN determina que a avaliação na EI ocorra por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças sem que haja seleção, promoção ou classificação mesmo para o acesso ao EF. Complementando essa determinação, as DCNEI normatizam e orientam que seja realizado o referido acompanhamento do desenvolvimento das crianças e do trabalho pedagógico por meio de três momentos distintos, mas complementares, sendo a observação, o registro e a reflexão.

Ainda de acordo com as DCNEI (DCNEI, BRASIL, CNE/CEB, Res. nº 5, 2009, s/p), a observação deve ocorrer de forma “sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano”, por meio da “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.), feitos ao longo do período em diversificados momentos”. As Diretrizes consideram também que a observação e o registro são “condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos”, sendo de grande importância para a reorganização de atividades adequadas aos propósitos infantis e suas aprendizagens, que o professor conheça as crianças, suas preferências e o modo como participam das atividades, o que será de fato apreendido através da retomada dos registros e da reflexão sobre os mesmos.

Dessa forma, a avaliação apresenta-se como um “instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças”, ou seja, é mediante a avaliação que o docente pode repensar sua prática para poder nortear e estimular as aprendizagens e o desenvolvimento infantil, uma vez que, na EI a prática docente pode ser cerceadora e/ou limitadora, significando a negação do direito da criança ao pleno desenvolvimento, ou pode ser permeada pela oferta de experiências e vivências significativas, apresentando aspectos que favorecem o pleno desenvolvimento e

consequentemente a qualidade da educação ofertada.

Assim, a avaliação não pode ser vista apenas com um caráter burocrático cujo objetivo é registrar resultados por exigência do sistema de ensino ou, como ocorre com frequência na educação infantil, das famílias que requerem a comprovação do trabalho realizado na EI com e pelas crianças. Entretanto, no tocante a este aspecto, é de competência da escola e do docente explicar seus princípios, fundamentos, formas de trabalhar, bem como as especificidades da própria EI, que como prevê as DCNEI não deve incorrer na “antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino fundamental”.

Embora haja uma produção acadêmica considerável acerca da observação, do registro e da reflexão, ainda são inúmeras as dúvidas que os professores da EI encontram ao recorrer a este tipo de documentação. Talvez isso ocorra devido à ausência de modelos pedagógicos⁹ nacionais efetivos na área da EI que possam servir de referência e base para o trabalho do professor de documentar as aprendizagens e o desenvolvimento de seus alunos, ou seja, temos vários documentos (mandatários e orientadores) que precisam ser operacionalizados na prática pedagógica, dessa forma, não temos modelos nacionais de prática pedagógica que demonstrem a teoria presente nos documentos.

É importante frisar que as DCNEI indicam diretrizes para a ação junto as crianças, sendo que essas diretrizes são pautadas em uma determinada concepção de criança, de educação infantil e de prática educativa pertinente a essa etapa. No entanto, não existe uma única indicação para a adoção de modelos de ação pedagógica na prática educativa, pois tal indicação iria no sentido contrário ao que o próprio documento mandatário afirma. Essa ausência pode ser o mote para que o professor recorra ao modelo pedagógico e avaliativo já conhecido e largamente utilizado no EF. Ou como indicam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2007; 2019), a progressiva integração da educação infantil aos sistemas de ensino das “escolas de massas” carrega consigo o risco de que junte-se à esta inclusive, na caracterização de suas práticas convencionais e tradicionais, as quais decorrem de concepções fundantes da pedagogia transmissiva.

⁹ Estamos utilizando como conceito de modelo pedagógico a assertiva de Formosinho: “O modelo pedagógico baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático, para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação. Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no cotidiano do terreno uma práxis pedagógica.” (FORMOSINHO, 2007, p. 29)

Nesse contexto de reflexão, trazemos à luz nessas páginas, e, quiçá aos professores que atuam cotidianamente na educação infantil, um modelo que pode ir ao encontro das dúvidas e incertezas relacionadas à observação, ao registro e à reflexão como partes da documentação que deve acompanhar a criança durante toda a EI (tanto na creche quanto na pré-escola), e na passagem desta para o EF: a “Documentação Pedagógica”, elemento fundamental na Abordagem de Reggio Emilia¹⁰.

1.2 A ABORDAGEM REGGIO EMILIANA E A AVALIAÇÃO

Em 1945, seis dias após a Segunda Guerra Mundial, um grupo de pessoas decidiu construir e gerir uma escola para crianças pequenas na cidade de Villa Cella, um pequeno vilarejo próximo a Reggio Emilia. Em meio a toda a destruição proveniente da guerra a escola começou a ser construída em um terreno doado por um fazendeiro com o material retirado das casas bombardeadas mais os recursos provenientes da venda de um tanque de guerra, cavalos e caminhões deixados para trás pelos soldados alemães em retirada. Ocasão em que Loris Malaguzzi, pedagogo e educador, se ofereceu para trabalhar como professor e gerir a escola. (MALAGUZZI, 2016).

No mesmo período, outras escolas de educação infantil foram criadas e dirigidas por pais na região de Reggio Emilia¹¹, mas nem todas conseguiram manter-se por falta de recursos. No ano de 1963 foram criadas as primeiras escolas municipais, que à época respondeu à demanda das famílias que pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para suas crianças.

Assim, na busca por uma escola que respeitasse a infância e tivesse uma gestão democrática e participativa, Loris Malaguzzi e seus colaboradores foram os precursores da Abordagem de Reggio Emilia “que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família e da comunidade” (MALAGUZZI, 2016, p. 90).

¹⁰ Cidade da região de Emilia Romagna, no nordeste da Itália.

¹¹ Com o intuito de reconhecer, proteger e promover a autonomia local, em 1948, a Itália foi dividida em 20 regiões, sendo uma delas a Emilia Romagna. Cada região se subdivide em províncias e cada província, por sua vez, se subdividem em comunas (as comunas equivalem de forma aproximada aos municípios no Brasil). Assim na região da Emilia Romagna temos a província de Reggio Emilia, e, na província de Reggio Emilia está a comuna de Reggio Emilia. Dessa forma, utilizamos no texto o termo “região de Reggio Emilia” para nos referirmos à província, visto que o termo “província” por não parte da divisão geopolítica do nosso país poderia causar dúvidas ao leitor.

A experiência de criar e gerir escolas que nasceram a partir da década de 1950, está orientada pela ideia de que “toda criança é uma criança criativa, repleta de potencial, com o desejo e o direito de tirar sentido da vida dentro do contexto de relacionamentos ricos, em muitos sentidos, e usar muitas linguagens” (GANDINI; HILL; CADWELL; SCHWALL, 2012, p. 18). Somada a este princípio, destaca-se a perspectiva aberta à participação das famílias e das comunidades, constituindo-se, contemporaneamente, o que chamamos de abordagem de Reggio Emilia. Tal abordagem revela uma filosofia e valores pautados em aspectos interativos e construtivistas, baseada na imagem de uma criança protagonista de suas aprendizagens, portadora de grande potencial de desenvolvimento e sujeito de direitos, capaz de “extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de idéias e abstrações” (MALAGUZZI, 2016, p. 85).

Entretanto, ao se adotar uma concepção de criança rica e potente é necessário que ocorra uma transformação no papel do professor que deve focar sua prática na organização dos contextos muito mais do que nos estímulos dirigidos de forma excessiva às crianças, tendendo a levá-las a ações pré-definidas, orientadas a um determinado resultado. Essa concepção de criança requer por parte do docente a renúncia do protagonismo excessivo com vistas a projeção de experiências por meio de contextos organizados para possibilitar as relações e compartilhamentos entre as crianças (TOGNETTI, 2017).

O ponto central dessa abordagem é a criança e as “cem linguagens”¹² que ela pode desenvolver com as experiências diárias que lhe são proporcionadas, sendo de grande importância o contexto educativo e as práticas pedagógicas nele desenvolvidas, pois,

quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos a seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos. (MALAGUZZI, 2016, p. 84)

¹² As “cem linguagens” referem-se às inúmeras competências e habilidades que a criança tem potencial para desenvolver, desde que não sejam tolhidas pelos adultos conforme demonstra o poema “As cem linguagens da criança” de Loris Malaguzzi que consta da citação de abertura deste trabalho.

Segundo Mello; Barbosa; Faria (2017, p. 9), Malaguzzi elaborou, diversas estratégias políticas e pedagógicas, dentre elas a Documentação Pedagógica que surgiu da sugestão do pedagogo às professoras para que elaborassem um diário onde pudessem anotar e refletir sobre os acontecimentos cotidianos, ou seja, documentar o processo e os resultados do seu trabalho com as crianças, sendo seu objetivo que pudessem “conversar e discutir sobre estes escritos com ele e outros colegas no momento da formação”.

Para Malaguzzi (2016), a documentação representa uma forma de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nas instituições de EI e à criança enquanto pessoa e ser pensante. Ela também torna visível à comunidade a identidade da escola por meio das histórias de evolução individual ou coletiva. Ainda de acordo com Edwards; Gandini; Forman (2016), a documentação pedagógica apresenta 3 funções: i) estabelecer a interlocução entre a escola e os professores, e, a família e a comunidade, como forma de fazer conhecido o trabalho realizado na escola bem como a relevância do mesmo; ii) oferecer às crianças, suas famílias e demais profissionais da educação, memórias da vida individual e coletiva de cada criança, para que sirva de ponto de partida para os próximos passos nas aprendizagens; e, iii) constituir acervo pedagógico para acompanhamento e reflexão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e base para a ressignificação e avaliação das práticas educativas. Pode-se dizer que esta terceira função da documentação pedagógica apresentada por Edwards; Gandini; Forman diz respeito à avaliação.

A documentação pedagógica pode ser compreendida como sistematização do trabalho pedagógico, tornando-o visível ao diálogo, interpretação e transformação; é uma forma de produção de memória das experiências vividas pelas crianças e pelos adultos nas instituições de educação infantil. Segundo Altimir (2017, p. 60), a documentação “é toda a coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções das crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para poder dar uma mensagem a um leitor.”

Entretanto, é possível afirmar que o registro por si só não é documentação, visto que um registro isolado como, por exemplo, um desenho de uma criança ou a narrativa de um acontecimento, não é suficiente para que possamos acompanhar de fato a construção do conhecimento pela criança, tampouco seu desenvolvimento. O(s) registro(s) se torna(m) documentação quando organizado(s) em torno de um

objetivo, sendo assim, o registro é intencional e implica na seleção de um foco e intenções explicitados pelo professor individualmente ou pelo grupo de professores. Portanto, documentar é escolher e explicar os momentos de maior importância de um projeto, não podendo limitar-se a fatos individuais, mas relacionados a episódios significativos.

Como exemplo, de uma potente prática de registro e também de documentação pedagógica, podemos citar a obra brasileira da então professora pré-escolar Madalena Freire: “A paixão de conhecer o mundo” (2003), que foi dividida em três partes: a primeira contém um apanhado de registros do desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, dos diálogos entre as crianças, entre elas e outros adultos, e, as reflexões da professora acerca das próprias práticas e das aprendizagens das crianças. A segunda parte do livro traz o registro das produções escritas das crianças que tiveram a professora como escriba, e, a terceira parte, apresenta várias atividades preparadas pela professora e realizadas pelas crianças.

Cabe esclarecer que de acordo com a abordagem italiana a documentação refere-se aos documentos estritamente pedagógicos, não são considerados “documentação pedagógica” os registros burocráticos realizados em livro de ocorrências e diários de frequência.

Nesse sentido, Davoli (2017) apresenta a ideia de que documentar é recolher um grande volume de materiais, notas, fotografias, gravações, que devem ser compilados, interligados e interpretados, sempre relacionando a teoria com a prática para que se possa construir conhecimentos novos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, acompanhando-os, o que vai ao encontro do que prevê as DCNEI para a avaliação na educação infantil acerca da utilização de múltiplos registros a serem realizados por adultos e crianças, podendo ser relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.

Contudo, apesar das diretrizes evidenciadas acima de como documentar, não há uma forma única, correta ou errada de se documentar, assim como não há receitas, pois a forma de registrar e de interligar o que se registrou é particular de cada professor¹³, e este deve considerar para quem a documentação se destina. Questionamentos como a quem e o que queremos comunicar devem guiar o

¹³ Há que se evidenciar que o registro em sua forma é singular de cada docente mas, o que registrar, para quem registrar e os objetivos do registro não são opções individuais, são definidos pelo Projeto Político Pedagógico.

processo de documentação. Assim, se pretendemos comunicar-nos com as famílias, devemos levar em consideração o perfil das mesmas no momento de escolher a forma e os instrumentos para documentar. Por exemplo, é possível que o professor juntamente com as crianças, construa painéis com a utilização de figuras grandes com pequenas frases ou um número maior de fotos e imagens com pequenos textos explicativos, a depender do tempo que as famílias dispõem para com essa documentação a ser disposta nas paredes ou painel próprio da instituição. Porém se a documentação se destina à reflexão dos professores, deve-se detalhar as metodologias com utilização de observações escritas de como ocorreram as atividades, de que forma foram propostas, etc. fornecendo o maior número de informações acerca da metodologia para que se possa ter material suficiente para a reflexão.

A documentação traz consigo a necessidade de que sua estrutura contenha determinados aspectos básicos como a observação, o registro, a reflexão e o compartilhamento¹⁴, porém, outros elementos se fazem presentes no processo de documentar, numa dinâmica circular que se retroalimenta, conforme demonstra a figura a seguir:

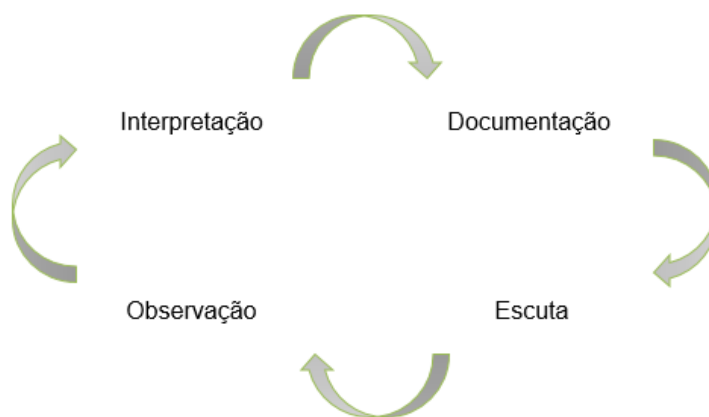


Figura 1: Trajeto escuta-observação-interpretação-documentação

Fonte: Altimir (2017, p. 59)

Ao observar, o docente precisa escutar as crianças, mas não se trata de ouvir o que elas dizem, é necessário ter “uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens

¹⁴ Refere-se à uma educação democrática na qual se partilha com pais, responsáveis, comunidade escolar, o grupo de docentes da unidade escolar e as próprias crianças, não apenas os resultados mas os processos de ensino aprendizagem, bem como a possibilidade de reflexão sobre o processo de forma a delinear os próximos passos rumo à construção do conhecimento pela criança.

lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los” (ALTIMIR, 2017, p. 58). A escuta requer que o docente esteja aberto a ouvir e ser ouvido com todos os sentidos e não apenas com os ouvidos, tendo ela um importante papel na busca por significado naquilo que as crianças fazem. Desta relação que se estabelece entre criança e adulto nasce o que Carlina Rinaldi intitulou de “pedagogia da escuta”, que segundo a autora

ocorre dentro de um “contexto da escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, e cada indivíduo sente-se legitimado para representar e oferecer interpretações de suas teorias por meio de ação, emoção, expressão e representação, usando símbolos e imagens (as “cem linguagens”). A compreensão e a consciência são geradas por meio do compartilhamento e do diálogo. (RINALDI, 2016, p. 236).

Ainda de acordo com Rinaldi (2016), a escuta é uma das atitudes mais importantes para a identidade do ser humano. A escuta torna a criança visível e torna visível o que ela faz, além de auxiliar na compreensão da elaboração de ideias e teorias desenvolvidas pelas crianças:

As teorias que as crianças podem elaborar precisam ser compartilhadas com os outros e comunicadas usando todas as linguagens que conhecemos para que existam. Essa é uma das raízes da pedagogia da escuta e uma das raízes da documentação como escuta visível, iniciando-se a partir da ideia de que as crianças podem elaborar teorias como explicações sobre a vida. (...) Como seres humanos, somos todos pesquisadores do significado da vida. (RINALDI, 2016, p. 240).

Nesse movimento de observar escutando o que as crianças nos dizem com o intuito de registrar, o professor documentador realiza uma atividade subjetiva, visto que depende do seu ponto de vista, do que espera, do que eleger como foco, enfim, não há neutralidade no ato de observar. Rinaldi (2016) explica que observação, documentação e interpretação são entrelaçadas, e que nenhuma destas ações pode ser separada das outras; as notas, gravações, fotografias e outros tipos de registros representam fragmentos de uma memória que se apresentam imbuídos com a subjetividade daquele que documenta.

Fyfe (2016) assevera que não obstante a documentação envolva a subjetividade do docente no ato observar e registrar, a abordagem Reggio Emiliana preocupa-se em captar os processos de desenvolvimento das crianças em detrimento aos resultados:

O conceito de documentação como é usado nas pré-escolas e nas creches em Reggio Emilia, é um procedimento usado para tornar a aprendizagem visível para que ela possa ser lembrada, revisitada, reconstruída e reinterpretada como base para a tomada de decisões. A documentação pode revelar as habilidades e o conhecimento (ou atributos) das crianças, mas o mais importante, do ponto de vista de Reggio, é que **a documentação aprofundada pode revelar os caminhos que os alunos estão percorrendo para aprender e os processos que estão desenvolvendo em busca do significado.** (FYFE, 2016, p. 273, grifo nosso)

Tão importante quanto a observação e o registro é a reflexão. É necessário que o professor se distancie da realidade cotidiana, permitindo-se tempo para refletir sobre o que faz e como faz, sobre como as crianças respondem às propostas e experiências proporcionadas a elas, entretanto, para que a mesma ocorra é necessário que no horário de trabalho do professor haja uma previsão para que tal atividade seja componente do cotidiano das instituições. No caso do município de São Carlos poderia ser realizado no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), visto que o mesmo ocorre semanalmente (duas horas)¹⁵.

Outro aspecto que compõe a documentação é o compartilhamento do catálogo de registros¹⁶, que pode e deve ser feito de forma ampla com o grupo docente da unidade escolar, com as próprias crianças e com os pais/responsáveis. Ao compartilhar o catálogo de registros com outros docentes, cria-se um ambiente de reflexão coletiva, que pode ser enriquecida por abarcar diferentes pontos de vista, podendo indicar pontos que o professor documentador não foi capaz de ver sozinho. Dessa forma, quanto mais discussões os registros gerarem, mais produtivo será: “Assim, a documentação assume a importante função de auto formação na construção de uma forma de pensar compartilhada pelo grupo” (GALARDINI; IOZZELLI, 2017, p. 94).

Também as crianças precisam participar desse momento de compartilhamento e reflexão, visto que é por meio da revisão daquilo que realizaram que perceberão o quão importante são suas produções, além de poderem vislumbrar, apontar e até discutir sobre o processo do seu desenvolvimento e suas conquistas, como por exemplo, o que mudou em um mês, o

¹⁵ Importante salientar que talvez por não estar previsto diariamente e sim semanalmente, o HTPC, não seja suficiente, em termos de tempo, para que tais reflexões ocorram, contudo é um momento que pode ser utilizado para esse fim.

¹⁶ Estamos chamando de catálogo de registros o montante de todos os registros previamente organizados pelo professor.

que e como fazia e como faz. Para Galardini; Iozzelli (2017, p.92), “com a documentação, se oferece às crianças a oportunidade de se dar conta de suas próprias conquistas, e de melhor interiorizar a experiência vivida.”

Já o compartilhamento com as famílias estreita a relação entre estas e a escola, o que é de grande valia para subsidiar o trabalho pedagógico cotidiano, o qual é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Compartilhar o catálogo de registros com as famílias, permitindo-lhes a leitura e reflexão sobre o que se documenta na escola, deixa-as mais tranquilas e confiantes, uma vez que conseguem vislumbrar as experiências vivenciadas pelas crianças no dia-a-dia escolar, principalmente quando as crianças permanecem nas instituições em tempo integral (de sete a oito horas diárias). Além disso, auxiliam os familiares que, ao conhecerem cada vez mais sobre o desenvolvimento de seus próprios filhos e sobre o projeto educativo da escola, podem mudar suas opiniões e expectativas (GALARDINI; IOZZELLI, 2017).

Nesse contexto, a abordagem Reggio Emiliana pauta-se no tripé crianças-professores-famílias, como podemos apreender pela fala de Malaguzzi (2016, p. 70):

Em nosso sistema, sabemos que é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças, portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro do nosso interesse. Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa.

Como afirmado anteriormente, uma das funções da documentação é a avaliação, e avaliar é atribuir valor, segundo a perspectiva da documentação italiana. Isto porque o docente, ao escolher documentar uma determinada experiência, está valorizando-a, tornando-a objeto da avaliação, dessa maneira, não há como documentar sem avaliar. De acordo com Rinaldi (2016) a avaliação assim como a documentação é parte integrante do processo de aprendizagem, ao passo que o professor se conscientiza das suas escolhas e dos seus valores; portanto, a documentação não apresenta apenas experiências, mas “coisas” que o(s) docente(s) avaliaram e valorizaram como algo importante.

Assim, documentação pedagógica é narração, explicação de processos, situações e experiências escolhidas pela professora e que acontecem durante o processo de ensino e aprendizagem e não ao final da experiência. É o ato de

documentar que ajuda na compreensão de como a criança está construindo seu conhecimento, tornando visíveis as estratégias cognitivas utilizadas.

Dessa forma, essa perspectiva de documentação implica em um processo de avaliação no qual o estudo contínuo da criança é necessário, de modo que, por meio desse processo seja possível entender suas hipóteses, seu processo de lógica, e com isso é possível pensar em formas de desafiá-la, de fazê-la avançar de suas hipóteses muitas vezes feitas a partir do senso comum, para explicações pautadas em conhecimentos já sistematizados.

Em outras palavras, esse tipo de avaliação fornece informações ao professor para que ele planeje um currículo e experiências que sejam de fato significativas e desafiadoras e que apoiem o pleno desenvolvimento infantil, sem que sejam feitas comparações entre as crianças ou que seja determinado o grau de desenvolvimento das mesmas, rotulando e estigmatizando-as.

Assim, a avaliação, nos parâmetros da documentação pedagógica na educação infantil tem papel central para que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil se efetivem, corroborando para a concretização do direito da criança à educação de qualidade.

No intuito de ilustrar a importância da avaliação no âmbito do contexto educativo formal elaboramos a figura que se segue:

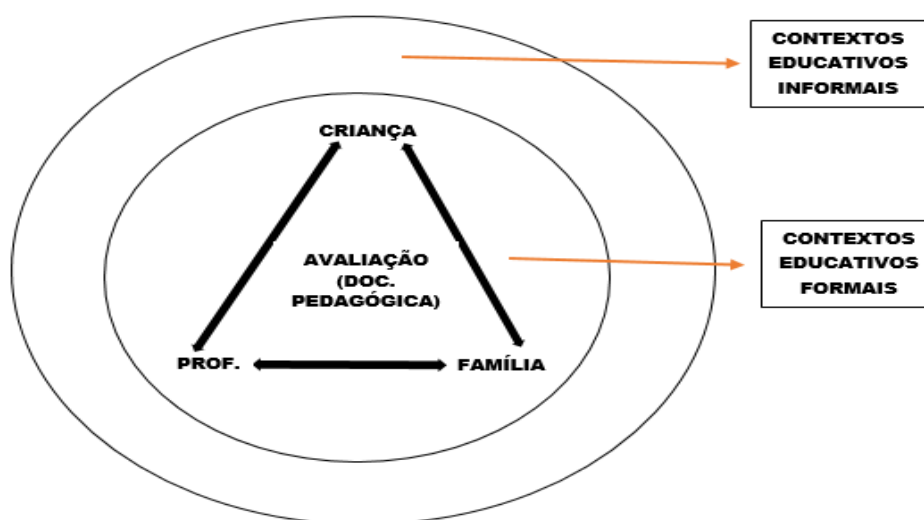


Figura 2: Papel Central da Avaliação no processo de ensino e aprendizagem
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A figura demonstra que as instituições de educação formal por mais abrangentes que sejam não são capazes de contemplar todo conhecimento e possibilidade de conhecimento presente nos diversos contextos educativos informais, porém as relações que são estabelecidas entre as crianças, os professores e demais profissionais da educação exercem influência na formação da criança enquanto sujeito em desenvolvimento, tendo a avaliação, papel fundamental, com capacidade de favorecer ou comprometer a qualidade da educação ofertada, tornando o desenvolvimento infantil e a pretensa formação do indivíduo real e significativa, ou não.

Avaliar por meio da documentação pedagógica é superar a ideia de que os resultados são o ponto central da educação, para adotar uma concepção avaliativa que evidencia as estratégias cognitivas utilizadas pelas crianças no processo de produção dos seus conhecimentos.

Ao apresentar como foco os processos, a avaliação (realizada por meio da documentação pedagógica), passa a fornecer informações que orientam a prática pedagógica na sistematização e organização do contexto educativo que viabilizará as experiências infantis, uma vez que não basta colocar as crianças juntas para que as relações sejam significativas e gerem conhecimento; é necessário que haja a mediação do adulto que organize e predisponha as condições desse estar juntos, assim, a organização do espaço físico, bem como dos materiais e brinquedos tem grande influência na forma de se relacionar das crianças.

O Brasil e a Itália são países muito diferentes em sua formação, em sua cultura, e em termos políticos, econômicos e sociais. Embora reconheçamos as diferenças culturais e estruturais que caracterizam cada país (o Brasil e a Itália), podemos dizer que ambos apresentam concepções de criança, de desenvolvimento infantil, de ensino e aprendizagem, e de avaliação muito semelhantes, conforme evidencia a figura abaixo:

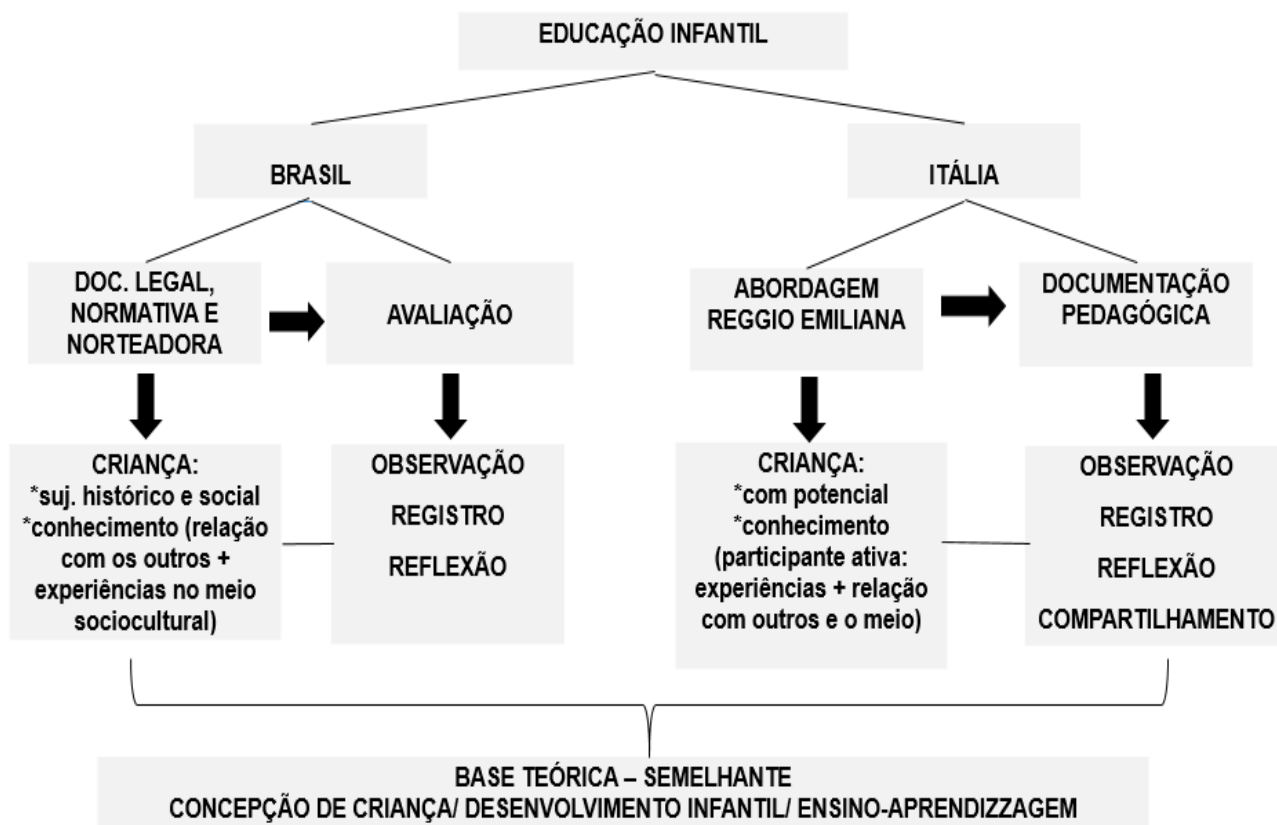


Figura 3: Comparação entre as bases teóricas da EI brasileira e italiana
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Dessa forma, acreditamos que é possível a utilização da documentação pedagógica, nos moldes da abordagem de Reggio Emilia, como modelo para a avaliação na educação infantil brasileira, observadas e respeitadas as condições concretas da cultura e da estrutura sócio-político-econômica, consideradas, ainda, as condições reais e objetivas do trabalho docente no que se refere às condições materiais e de tempo previsto para tal atividade pedagógica.

Também há que se considerar outros itens que estão diretamente ligados à produção da documentação na prática pedagógica, como a formação inicial e continuada de professores da educação infantil, bem como as reais condições de trabalho nas diferentes redes públicas de ensino, conforme aponta Marques (2011, p. 26):

essa questão remete-nos à necessária reflexão acerca das condições concretas subjacentes à produção de registros e documentação em uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, indicando-nos que, se é importante o desenvolvimento de uma “postura” ou atitude relacionada à documentação, também não podem ser desconsideradas as condições objetivas de existência que permeiam esse trabalho como tempo, espaço, recursos,

materiais, organização, equipe. Não estamos com isso querendo dizer que basta disponibilizar uma máquina fotográfica e horário de serviço remunerado para que ele produza documentação, mas simplesmente que o contexto enquanto campo de possibilidades e de limitações não pode ser desprezado.

Nesse sentido não podemos deixar de considerar que para que a documentação pedagógica faça parte do cotidiano pedagógico das instituições de EI é necessário que o professor tenha condições materiais, horário de trabalho remunerado, espaço físico adequado, formação inicial e continuada, dentre outros itens que são essenciais para a consecução da documentação pedagógica. Assim, para que a documentação pedagógica possa ser realizada pelos professores de EI é necessário que as condições reais de cada unidade escolar de EI seja revista e adequada por meio da criação e implementação de políticas públicas educacionais.

2 DISCUSSÃO METODOLÓGICA

A metodologia é um elemento de grande importância em toda e qualquer pesquisa científica, pois como destaca Deslandes (2002, p.43), a metodologia é “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico”. Complementando a concepção de metodologia na pesquisa científica, corroboramos com Minayo (2002, p. 16), quanto à assertiva:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. (...) Da forma como tratamos neste trabalho, a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilita construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.

Assim, nesta seção apresentamos o desenho da pesquisa, explicitando os sujeitos e o local em que se inserem, a fundamentação metodológica que sustenta essa investigação, bem como os procedimentos e técnica metodológica que deram causa a coleta e elaboração de dados e informações. Por fim apresentamos os encaminhamentos metodológicos.

2.1 O LÓCUS DA PESQUISA

O presente estudo apresenta como objeto de pesquisa a rede municipal de São Carlos/SP. Para a definição do método de pesquisa a ser empregado na coleta e produção de dados foi necessário um contato inicial¹⁷ com a Secretaria Municipal de Educação (SME) do referido município, para levantamento de informações acerca da organização da EI na rede municipal. De acordo com as informações fornecidas pela SME, atualmente a rede municipal de ensino, que oferece atendimento às crianças menores de 6 anos, é composta pelos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e pelas escolas de educação infantil conveniadas¹⁸ (confessionais/filantrópicas para as quais o município disponibiliza recursos financeiros).

¹⁷ Esse contato inicial se deu em meados de outubro de 2017.

¹⁸ As instituições filantrópicas/conveniadas apesar de comporem o sistema municipal de ensino seguem diretrizes próprias de organização e atendimento.

A educação infantil da rede de ensino do município de São Carlos é composta por quarenta e oito CEMEIs, que estão divididas em dez regiões considerando-se a proximidade territorial entre elas.

As unidades escolares são organizadas em relação à faixa etária atendida e ao tempo de permanência da criança na escola. Quanto à faixa etária atendida, as unidades se apresentam da seguinte forma:

- Creches – instituições que atendem apenas crianças de zero a três anos em salas que funcionam em período integral ou meio período, ou ainda, de forma mista (com crianças que frequentam período integral e com crianças que frequentam meio período na mesma sala);
- Pré-escolas – instituições que atendem apenas crianças de quatro a seis anos em salas que funcionam em meio período (chamado de período regular) ou em período integral (recebendo o nome de período regular no horário matutino e complementar no vespertino);
- Creches e pré-escolas – instituições que atendem crianças de zero a seis anos, observando-se o mesmo funcionamento descrito acima para ambas.

Para melhor compreensão das informações descritas no texto acima elaboramos um quadro elucidativo.

Tabela 1: Tipo de atendimento por faixa etária

EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL	
Tipo de atendimento	Quantidade de CEMEI
Creche (0 a 3 anos)	13
Pré-escola (4 a 6 anos)	22
Creches e pré-escolas (0 a 6 anos)	14

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Os CEMEIs atendem a 10.976¹⁹ alunos nas quarenta e oito unidades escolares de educação infantil. O agrupamento de crianças por faixa etária segue às orientações de circular interna que é enviada aos diretores dos CEMEIs anualmente, sendo que no ano de 2018, com orientações para as matrículas para o

¹⁹ Dado atualizado pela pesquisadora em 25 de fevereiro de 2019 por meio de informações constantes no site da prefeitura municipal de São Carlos no link https://scarlos.giap.com.br/apex/scarlos/f?p=386:2:0:::2:P2_VISAO:81.

ano de 2019, as faixas etárias ficaram organizadas conforme o quadro 2, abaixo. Já a relação criança/professor está prevista no Plano Municipal de Educação (PME) conforme descrito a seguir:

Tabela 2: Agrupamentos de crianças por faixa etária e relação criança/adulto

EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL				
Etapa	Idade²⁰	Data de corte para matrícula²¹	Relação criança/professor²²	Relação Real criança/professor²³
Fase 1	4 meses a 1 ano e 8 meses	01/04/18 a 31/03/19	5	6
Fase 2	1 ano e 10 meses a 2 anos e 8 meses	01/04/17 a 31/03/18	6	8
Fase 3	2 anos e 10 meses a 3 anos e 8 meses	01/04/16 a 31/03/17	12	15
Fase 4	3 anos e 10 meses a 4 anos e 8 meses	01/04/15 a 31/03/16	15	20
Fase 5	4 anos e 10 meses a 5 anos e 8 meses	01/04/14 a 31/03/15	18	25
Fase 6	5 anos e 10 meses a 6 anos e 8 meses	01/04/13 a 31/03/14	20	25

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Na rede municipal de São Carlos os professores que atuam na EI ingressam no emprego público por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos,

²⁰ A faixa etária descrita corresponde a idade mínima para que a criança ingresse na Fase e a idade máxima que a criança poderá ter até dezembro do ano letivo em vigência.

²¹ Admite-se a matrícula em todos os meses do ano conforme a disponibilidade de vagas em cada fase.

²² Segundo a resolução nº 17.492/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, esta proporcionalidade deverá ser alcançada progressivamente até o final da vigência do PME, contudo, alerte-se que a rede municipal ainda segue os seguintes parâmetros aluno/professor, fase 1 – 6/1, fase 2 – 8/1, fase 3 – 15/1, fase 4 – 20/1, fase 5 – 25/1, fase 6 – 25/01, estipulados ou determinados na resolução nº 004/06 do CME, do ano de 2006, que em tese, estaria ao menos derogada (parcialmente revogada), com a entrada em vigor do PME no ano de 2015, vez que tal lei regulou a matéria objeto da resolução ao menos no que toca a este item trazendo novos parâmetros para a proporcionalidade educando por professor.

²³ Os números apresentados nesta coluna representam a relação real de criança por professor que a rede municipal atende atualmente.

sendo requisito a formação em curso normal de nível médio, ou normal superior, ou ainda, licenciatura plena em pedagogia, recebendo a nomeação de Professor I (PI). Atuam também como PI professores contratados por tempo determinado, admitidos em caráter temporário, porém com a exigência do mesmo requisito no que se refere à formação.

Atuam, ainda, na EI na rede municipal de São Carlos pajens que tiveram sua nomenclatura alterada para educador de creche²⁴ com a promulgação da Lei Municipal nº 13.899/06, que estrutura e organiza a educação pública municipal e institui o plano de carreira e remuneração para os profissionais da educação. As pajens eram contratadas por meio de concurso público para atuar nas “antigas” creches²⁵, sendo que tais empregos públicos não exigiam formação específica para a docência, contudo, atualmente, às educadoras de creche é permitido que atuem somente na creche, com crianças de zero a três anos, sendo-lhes vedado atuarem nas salas de pré-escola.

Tanto os professores quanto as educadoras de creche cumprem uma jornada de trabalho de trinta e três horas semanais, distribuídas da seguinte maneira:

- Vinte e duas horas de atividades com alunos;
- Duas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC);
- Três horas de trabalho pedagógico individual (HTPI); e,
- Seis horas de trabalho pedagógico livre (HTPL).

Os HTPCs e os HTPIs são realizados nas dependências da unidade escolar em que o professor ou educador de creche leciona, podendo a SME determinar um outro local para a realização dos mesmos para desenvolvimento de atividades de formação profissional, já os HTPLs podem ser realizados em local de livre escolha do docente e do educador de creche.

No que se refere aos HTPIs os professores da rede são orientados a preencher uma ficha descritiva com as atividades que realiza, para os HTPCs e HTPLs não há orientação de registro.

²⁴ A Lei Municipal nº 13.899/06 prevê a extinção na vacância dos empregos de educador de creche, entretanto, no momento da promulgação da lei havia cem vagas existentes.

²⁵ Para uma melhor compreensão da organização e estruturação do atendimento às crianças de zero a seis/cinco anos no município de São Carlos recomendamos a leitura do trabalho intitulado: “As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado” que pode ser acessado pelo link: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2433>.

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Ao considerarmos o objetivo desta pesquisa, qual seja, investigar a concepção de avaliação dos gestores e professores da educação infantil da rede municipal da cidade de São Carlos-SP, realizamos a entrevista semiestruturada com os gestores e trabalhamos a partir do grupo focal com os professores.

Assim, tivemos como sujeitos da pesquisa duas supervisoras. Cabe esclarecer que a rede municipal de São Carlos conta com dez supervisores de ensino, sendo um para cada região (composta por unidades de EI e EF). Entretanto, para organização do trabalho interno e divisão de tarefas, a SME conta com duas supervisoras que respondem pela EI municipal. Assim, fizemos a opção por realizar a entrevista semiestruturada apenas com as supervisoras responsáveis pela EI, as quais serão chamadas de Supervisora X (Super. X) e Supervisora Y (Super. Y), ao considerarmos a preservação de suas identidades.

Ambas são professoras efetivas na EI na rede municipal de São Carlos. A Supervisora X atuou por quase trinta anos tanto como professora quanto como diretora de escola (por dez anos) e também como chefe de divisão da EI (dois anos e meio na SME), tendo sido nomeada para atuar na supervisão desde janeiro de 2017. A supervisora Y atuou por sete anos na EI, tendo sido nomeada desde março de 2018 para atuar na supervisão. Abaixo no quadro é possível vislumbrar a formação educacional das supervisoras:

Quadro 2: Formação educacional das supervisoras da EI

SUJEITOS DA PESQUISA	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO Lato sensu	PÓS-GRADUAÇÃO Stricto sensu – mestrado
Super. X	Possui	Pedagogia	Educação Infantil Psicopedagogia	Não possui
Super. Y	Possui	Pedagogia	Não possui	Educação (História e Cinema Novo)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Considerando que os municípios que optaram por um sistema próprio de ensino compartilham com o Conselho Municipal de Educação (CME) a responsabilidade pela formulação, implementação e gestão das políticas públicas afetas ao sistema municipal de educação, também entrevistamos os presidentes do CME dos dois últimos biênios, 2016-2018 e 2018-2020. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, os presidentes foram nomeados por números, Presidente 1 (Pres. 1) e Presidente 2 (Pres. 2). No quadro abaixo apresentamos informações acerca da formação educacional dos presidentes do CME:

Quadro 3: Formação educacional dos presidentes do CME

SUJEITOS DA PESQUISA	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO Lato sensu	PÓS-GRADUAÇÃO Stricto sensu – mestrado
Pres. 1	Não possui	Pedagogia Letras	Educação Infantil Psicopedagogia	Não possui
Pres. 2	Não possui	Pedagogia	Design instrucional	Educação (gestão)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Ambos os presidentes são professores efetivos na rede municipal de São Carlos, o Pres. 1 atua há dez anos na EI e o Pres. 2 atua há dezoito anos no EF, estando no momento atuando como diretor de escola nomeado. O Pres. 1 foi eleito para compor o Conselho Municipal de Educação no segmento estudante, pois à época cursava a pós-graduação lato sensu, e o Pres. 2 foi eleito pelo segmento representantes dos trabalhadores em educação, apesar de compor o Poder Executivo, o que nos leva a refletir acerca da real representatividade de cada segmento que compõe o CME, tendo em vista os preceitos da gestão democrática, sem, contudo, não nos delongarmos nessa discussão, uma vez que, não é tema desta investigação.

Ainda com o intuito de alcançar o objetivo geral também compuseram o rol dos sujeitos da pesquisa seis professoras da rede municipal de educação de São Carlos que participaram do grupo focal por meio de formação ofertada no Centro de

Formação dos Profissionais da Educação (CeFPE)²⁶. A escolha das participantes ocorreu por meio da adesão voluntária, pois visamos abranger um grupo de professores de diferentes unidades escolares, entretanto estabelecemos como critério que o docente possuíssem experiência de, pelo menos, dois anos na rede municipal de São Carlos na educação infantil. Utilizamos esse critério de seleção dos sujeitos ao considerar que em 2012, por meio legalmente constituído, a educação infantil passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade, de tal modo que podemos inferir que a rede de ensino teve um tempo razoável para organizar-se quanto a referida obrigatoriedade e a necessária produção da avaliação dos alunos da EI frente à passagem dos mesmos para o ensino fundamental, bem como quanto a formação em serviço dos docentes acerca da temática da avaliação nesta etapa educacional. Outro critério de seleção dos sujeitos da pesquisa foi a atuação na pré-escola, nas fases 4, 5 e 6, ou seja, com crianças na faixa etária de quatro a seis anos.

Assim, o grupo compôs-se por seis professoras que demonstraram interesse pelo tema “Avaliação na educação infantil”, contudo, uma professora que atua na etapa da creche demonstrou muito interesse pelo tema e mesmo sem ter realizado a inscrição compareceu na primeira sessão, ao que nos pareceu incoerente excluí-la, e optamos por aceitá-la no grupo compreendendo que tal decisão não impactaria no propósito do trabalho visto que as professoras que atuam na EI em São Carlos não são fixas da creche ou da pré-escola, podendo atuar com qualquer faixa dos quatro meses aos 5 anos a depender da sua escolha na atribuição de classes e aulas. Para preservar a identidade das participantes, as professoras foram nomeadas por letras do alfabeto, Professora A (Prof. A), Professora B (Prof. B), Professora C (Prof. C), Professora D (Prof. D), Professora E (Prof. E), Professora F (Prof. F).

Os dados acerca da formação educacional do grupo, coletados por meio da escrita de um memorial no decorrer da formação/grupo focal, estão registrados no quadro a seguir:

²⁶ O Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CFPE) foi criado em novembro de 2017 como ação de uma política educacional, respaldada pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), que aspira a formação continuada de diversos profissionais da educação, dentre eles: agente educacional, auxiliar administrativo, assessor de direção, assessor pedagógico, apoio docente, auxiliar geral, diretor de escola, professores, servente de merendeira, supervisor de unidade. As formações são ofertadas em parceria com outros profissionais da própria rede de ensino, secretarias da prefeitura municipal e instituições de ensino superior.

Quadro 4: Formação educacional das professoras participantes

SUJEITOS DA PESQUISA	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO Ano de conclusão	PÓS-GRADUAÇÃO Lato sensu Ano de conclusão	PÓS-GRADUAÇÃO Stricto sensu – mestrado Ano de conclusão
Prof. A	Não possui	Pedagogia (2007) Ciências (2015) História (2018)	Educação Infantil (2008) Psicopedagogia (2010) Ética, valores e saúde (2011)	Não possui
Prof. B	Não possui	Pedagogia (Ano de conclusão não informado)	Educação Infantil (2013) Atendimento Educacional especializado (2017) Atendimento Pedagógico Hospitalar (2017)	Educação (Em curso)
Prof. C	Possui	Pedagogia (1995)	Não possui	Educação (2005)
Prof. D	Não possui	Ciênc. Sociais (2001) Pedagogia (2015) Letras (2017)	Psicopedagogia (2017) Coordenação Pedagógica (2018)	CIENCIAS SOCIAIS (2003)
Prof. E	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Professora F	Não possui	Pedagogia (2012)	Educação Infantil (2014)	Não possui

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

De acordo com os dados referentes à formação das docentes participantes podemos observar que apenas uma delas apresenta formação inicial no magistério, todas cursaram ensino superior em Pedagogia, sendo que duas delas realizaram dois cursos de graduação dentro de um curto espaço de tempo (dois e três anos). Também é possível observar que quatro professoras cursaram pós-graduação lato sensu, três em educação infantil, sendo que três delas cursaram três

especializações em um curto espaço de tempo (um ano), e, duas professoras cursaram a pós-graduação *stricto sensu* e uma está cursando, sendo duas na área da educação e uma em Ciências Sociais.

Dessa forma, podemos dizer que das professoras que realizaram a escrita do memorial, 20% tem formação inicial no magistério, 100% tem formação em pedagogia, 80% tem o título de especialista na área educacional, sendo 60% especialista em educação infantil, e, 40% é mestre²⁷.

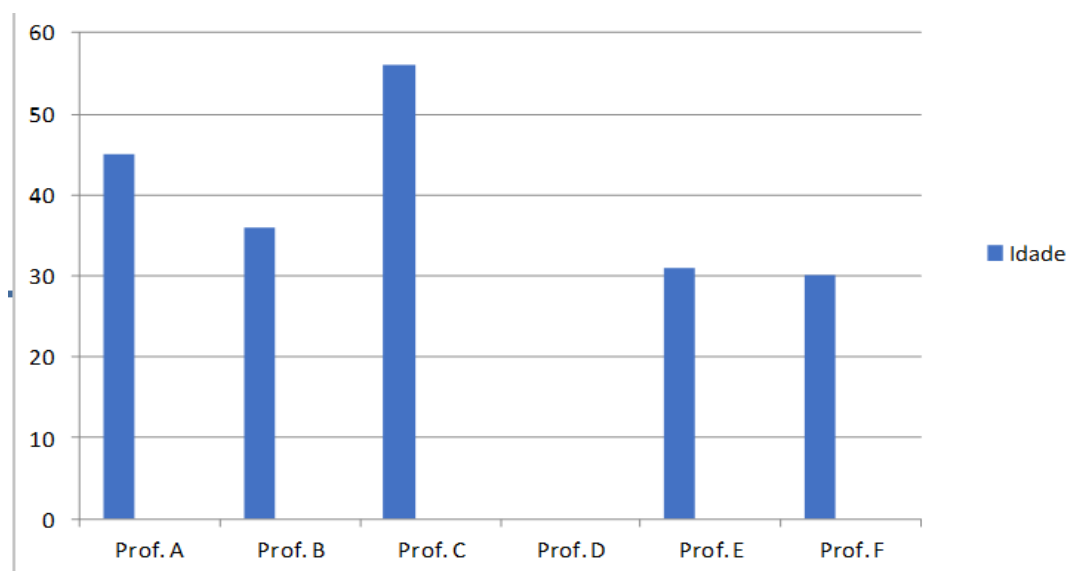
Sobressai aos olhos o fato de as professoras terem realizado mais de um curso de graduação e pós-graduação *lato sensu* num curto período de tempo, fazendo-nos refletir sobre qual seria a qualidade de tais cursos, bem como, de que forma tais cursos, em diferentes áreas como história, ciências, entre outros, poderiam contribuir para a atuação dessas docentes na educação infantil.

Entretanto, ao considerar que na rede municipal de São Carlos a atribuição de aulas e classes (incluindo-se aí o período matutino ou vespertino) é realizada por meio da contagem de pontos por tempo de serviço, cursos de extensão, publicações em periódicos, livros ou congressos, ou simpósios, ou seminários, formação acadêmica (computando-se até três cursos em cada nível: graduação, especialização, mestrado e doutorado) regulamentado por portaria anual a formação das professoras em áreas distintas parece fazer sentido. Isto, porque parece que o que deveria ser um incentivo para que os professores realizassem a formação continuada tem gerado uma corrida desenfreada na busca de certificados com o objetivo único de computar pontos para uma melhor classificação e conseqüentemente uma melhor posição para escolher a classe e o período a lecionar. Esse fato representa uma distorção da política, além de perpetuar a ideia de melhores e piores lugares para se trabalhar. Outro fato que gera tal corrida na busca de certificação é o fato de muitos professores precisarem compor sua renda trabalhando em mais de um emprego, e, portanto, necessitam ter uma boa classificação para poder escolher o período de forma a conciliar os dois empregos²⁸.

As professoras que participaram da pesquisa, excetuando-se a Prof. D que não escreveu o memorial, apresentam idade entre trinta e cinquenta e seis anos, sendo a média das idades trinta e nove anos, conforme o gráfico abaixo:

²⁷ Não foi computado para compor os dados percentuais os cursos que não foram concluídos.

²⁸ Alguns professores têm dois empregos na mesma prefeitura e outros possuem emprego em cidades vizinhas como Ibaté, Araraquara, entre outras.

Gráfico 1: Idade das professoras participantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Ainda acerca do perfil das professoras fizemos um levantamento do tempo de atuação na educação, do tempo de atuação na EI, e do tempo de atuação na EI na rede municipal de São Carlos, no emprego de professor, conforme demonstra a tabela abaixo:

Quadro 5: Tempo de atuação das professoras participantes

	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EI	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EI EM SÃO CARLOS
Prof. A	10	10	10
Prof. B	7	7	6
Prof. C	29	21	20
Prof. D	não informado	não informado	não informado
Prof. E	3 anos e 6 meses	2	2
Prof. F	5	5	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

De acordo com as informações prestadas pelas participantes, excetuando-se a Prof. D, que como já mencionado, não escreveu o memorial, a média de anos que as mesmas atuam na área educacional é dez anos e nove meses, variando no intervalo de três anos e seis meses a vinte e nove anos. No que se refere à atuação na EI a variação está no intervalo de dois a vinte e um anos, com média igual à

nove anos. Já na atuação na EI na rede municipal de São Carlos a variação está no intervalo de dois a vinte anos, com média igual à oito anos e quatro meses.

2.3 A PESQUISA QUALITATIVA E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A educação infantil tem se constituído enquanto campo de investigação no âmbito científico, apresentando um vasto conjunto de temas, possibilitando a ampliação da reflexão acerca dos fenômenos educativos que perpassam esse nível educacional, entretanto, a pesquisa na área da educação demanda do pesquisador um movimento reflexivo, próprio da pesquisa, suscitando a elaboração de novos conhecimentos.

Dessa forma, ao considerarmos a complexa realidade educativa, optamos, para a consecução da presente pesquisa, pela abordagem qualitativa uma vez que a mesma, tende a ocorrer em meio a uma situação natural, apresentando um plano aberto e flexível, segundo Ludke; André (1986).

Assim, essa pesquisa visa à elaboração de dados e informações com a apresentação de elementos a serem discutidos no decorrer da trajetória da investigação. Nesse sentido, consideramos que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p.21).

Inspirada por pressupostos qualitativos, considerando que para atingir o objetivo a que nos propomos vislumbramos a importância de considerar a política desde a sua produção (em âmbito macro) até a sua interpretação e aplicação (em contextos micro, como os municípios), considerando ainda que os gestores locais e professores são parte fundamental na interpretação e recriação das políticas educacionais gerando efeitos e consequências faz-se necessário algumas considerações iniciais sobre o referencial escolhido para estudar as políticas públicas.

De acordo com Mainardes; Gandin (2013), os estudos que tem como objeto a política educacional brasileira, até a década de 1970, faziam parte da Administração Educacional, do Planejamento Educacional ou ainda dos estudos de Educação

Comparada, podendo ser consideradas precursoras do campo denominado política educacional, portanto, a pesquisa sobre políticas educacionais é relativamente recente.

Tello e Mainardes (2015) afirmam que nas pesquisas sobre políticas educacionais, na América Latina, encontramos fortes indícios de níveis técnicos e metodológicos de pesquisa relacionados às formas de coletar informação e a organização técnica dos dados coletados, mas nota-se a ausência de desenvolvimentos teóricos e epistemológicos, apresentando níveis de pesquisa meramente descritivos.

Dentre o volume de pesquisas que versam sobre políticas educacionais, no tocante aos aspectos teórico-epistemológicos bem como às opções metodológicas, de acordo com Mainardes (2009), é possível fazer a distinção de dois grupos com vertentes díspares. O primeiro grupo se ocupa de estudos teóricos acerca de questões mais amplas e abrangentes da formulação de políticas, incluindo temas como as mudanças no papel do Estado, as influências no processo de formulação de políticas e as abordagens históricas das políticas educacionais no Brasil; o segundo grupo, por sua vez, dedica-se aos estudos que envolvem análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

Esses dois aspectos de pesquisa no campo da política pública apontados pelo autor são importantes para os estudos em políticas educacionais, contudo, a primeira vertente ao se debruçar sobre estudos de natureza teórica com ampla abrangência apresenta uma lacuna no quesito políticas específicas. Do mesmo modo, podemos questionar a forma como as pesquisas que tratam de políticas específicas tem se utilizado dos conhecimentos construídos acerca das questões teóricas com ampla abrangência, incorporando-as.

Esse apontamento sugere a necessidade da interlocução entre as perspectivas macro e microcontextuais para as pesquisas em políticas educacionais de forma que, para tais estudos, se utilize uma epistemologia que contemple tanto as questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação das políticas, como os temas mais específicos que envolvem a análise e a avaliação dessas políticas.

Assim, ao se considerar a complexidade que envolve os processos de formulação e implementação de políticas educacionais, queremos enfatizar a importância da utilização de referenciais analíticos - para a realização de pesquisas

nesse campo - que possibilitem a articulação entre o sistema social, político e econômico mais amplo de formulação de políticas e os processos locais de implementação²⁹ das mesmas.

A utilização de referenciais analíticos em pesquisas de política educacional se justifica visto que uma de suas características é propiciar maior integração entre a teoria e os dados, o que oportuniza gerar conceitos e generalizações empíricas a partir da análise realizada que tende a ser mais abrangente e sistemática, exatamente por se tratar de referenciais analíticos. Assim:

O nível da compreensão é o nível mais elevado e avançado de abstração. Esse nível pode conter alguma descrição e um conjunto significativo de análises, os quais são subsumidos pela compreensão. São estudos que apresentam uma dupla dimensão do processo de pesquisa: explicar e compreender (o caráter interpretativo e explicativo). São estudos que buscam abordar a temática (teórica ou empírica) de modo mais totalizante, explorando de forma aprofundada as relações e as determinações envolvidas na política investigada ou na questão que está sendo discutida. De modo geral, são estudos que apresentam maior riqueza e profundidade nas análises, podendo até mesmo servir de base para outras pesquisas (MAINARDES, 2018, p. 10).

Ainda que seja extensa a gama de abordagens analíticas que pode ser encontrada na literatura internacional, no Brasil, um dos problemas apontados pelos pesquisadores das políticas educacionais é que esse campo “é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, sofrendo as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as Ciências Sociais e Humanas” (AZEVEDO; AGUIAR, 1999, p.43).

Ao considerar as observações feitas acima no contexto dessa pesquisa, optamos por utilizar a Abordagem do Ciclo de Políticas elaborada por Stephen J. Ball e colaboradores, e, amplamente divulgada e utilizada no Brasil por Jefferson Mainardes (BALL; BOWE, 1992). Assim, utilizamos como referência a interpretação apresentada por Mainardes (2006a, 2006b e 2009), Mainardes e Marcondes (2009), e, Mainardes e Gandin (2013).

²⁹ A palavra implementação não está sendo utilizada no seu sentido usual, qual seja, pôr em execução ou em prática, pois acreditamos que as políticas não são lineares, tampouco se movimentam em direção a prática de maneira direta. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, visto que aquele que põe em prática as políticas têm que transformar a modalidade da palavra escrita (textual) em ação. Além disso, há que se considerar que a prática está permeada por valores locais e pessoais, portanto, envolve a consecução de acordos e ajustes de expectativas e requisitos, muitas vezes contraditórios, para que se possa chegar ao âmbito das ações práticas, ações essas que são de fato a “implementação” da política.

A abordagem do ciclo de Políticas contempla a complexidade dos contextos políticos entrelaçando os âmbitos global e local, possibilitando que durante a análise, o pesquisador relacione o macro e o micro contexto, investigando as influências recíprocas e as mudanças que um realiza no outro. Dessa forma, essa abordagem oportuniza a compreensão e articulação das políticas educacionais, a começar pela sua criação chegando à sua reinterpretação e implementação no contexto da prática local, dando ênfase aos processos políticos do micro espaço político e a ação dos profissionais que atuam diretamente com as políticas.

Optamos por esse método analítico por considerarmos que, ao tratarmos da interpretação, recriação e implementação de uma determinada política, sendo nesta pesquisa a avaliação e a prática avaliativa dos docentes da rede municipal da cidade de São Carlos e a concepção dos gestores e professores sobre tal, é necessário entender como essa política foi concebida, como se constituiu, e como está sendo colocada em prática no momento atual. Acreditamos ainda que, é necessário considerar o contexto do surgimento e inserção da avaliação na EI e as influências que permearam esse fenômeno, considerando os marcos normativos que regulam a política educacional para crianças pequenas, em âmbito nacional.

A escolha pela citada abordagem reside também, no fato de que a abordagem do Ciclo de Políticas adota uma orientação pós-estruturalista crítica, e constitui-se enquanto método para a pesquisa de políticas educacionais, visto que não corresponde à explicação ou a descrição dos processos de elaboração das políticas, e sim à maneira de pesquisar e teorizar políticas (MAINARDES E MARCONDES, 2009). Isto é, a abordagem defendida por Ball e Bowe (1992) pauta-se na concepção dos processos políticos enquanto ciclo contínuo, não estático, mas dinâmico e flexível, composto inicialmente por três contextos principais: o contexto de influência (que diz respeito a política proposta), o contexto da produção do texto (que refere-se a política de expressa por meio de textos políticos e legislativos) e o contexto da prática (a política em uso) (BALL E BOWE, 1992). Esses três contextos, apesar de possuírem características específicas, se inter-relacionam e dialogam, apresentando uma dimensão atemporal não sequencial compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações, conforme demonstra a figura 4:

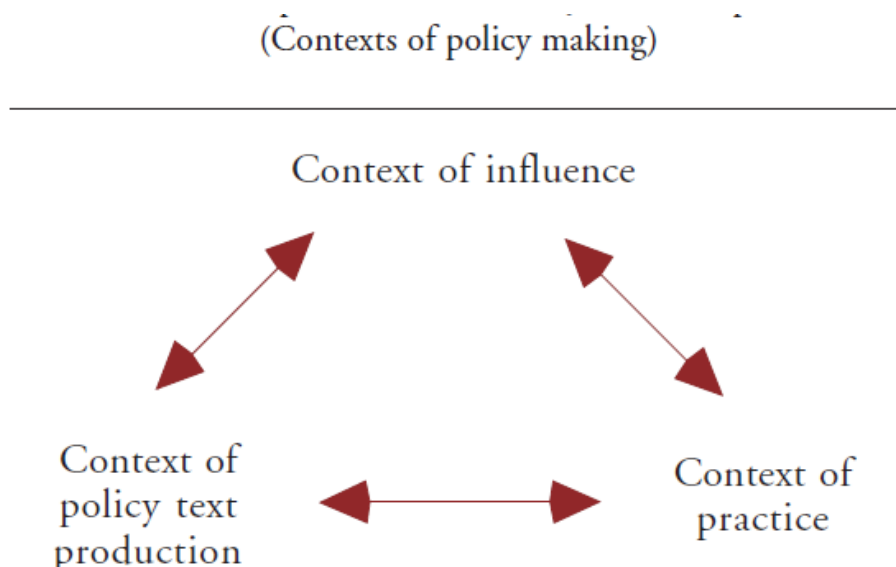


Figura 4: Contextos do processo de formulação de uma política
Fonte: BOWE et al., p.20 apud MAINARDES, 2006a, p. 51.

Contudo, em 1994, Ball ampliou o ciclo de políticas, incluindo dois novos contextos: o contexto dos resultados e efeitos e o contexto da estratégia política. Posteriormente o pesquisador indicou que esses contextos devem ser incluídos no contexto da prática e da influência respectivamente, sugerindo ainda que “os resultados são uma extensão da prática” e o contexto da estratégia política faz parte do contexto da influência visto que este contexto “é parte do ciclo do processo através do qual as políticas podem ser mudadas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306). Apresentamos a seguir cada contexto.

O contexto da Influência é o contexto em que as disputas e embates políticos são disputados, é onde as políticas educacionais e os discursos políticos são iniciados, havendo a atuação de grupos de influências. Tais grupos podem ser nacionais ou internacionais - como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros – mas em ambos os âmbitos, apresentam como finalidade a definição social da educação. Para Mainardes (2006b, p. 97),

atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e

argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disto, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influência.

O primeiro contexto apresentado mantém estreita relação com o segundo contexto, que é o contexto da produção de texto. Este, por sua vez, refere-se aos documentos oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos e discursos oficiais.

Assim, os textos políticos representam a política, porém, não são necessariamente coerentes e claros, estando imbricados de sentidos e intenções, ou seja, “os textos políticos resultam de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006a, p.52). À vista disso, podemos dizer que as políticas expressas em documentos oficiais são gestadas por limitações e possibilidades que repercutem no terceiro contexto.

O terceiro contexto é o contexto da prática, *lócus* no qual a política está sujeita a interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem incorrer a mudanças significativas na política original, logo, é essencial romper com a ideia de que as políticas são meramente implementadas. Conforme explicitado por Mainardes; Marcondes (2019), e, Mainardes e Gandin (2013), as políticas não caminham em direção à prática de maneira direta; a tradução de políticas em práticas é extremamente complexa, pois pôr as políticas em prática requer transformar a palavra escrita (texto) em ação (MAINARDES; MARCONDES, 2019, e, MAINARDES; GANDIN, 2013).

Outro importante ponto a ser mencionado no contexto da prática é que encontraremos a efetivação da política oficial reinterpretada no micro espaço, uma vez que ela sofre a influência de valores locais e pessoais, estando exposta a propósitos e interesses diversos. Assim, as políticas são reinterpretadas e recriadas, e os textos políticos podem ter partes suprimidas, rejeitadas ou simplesmente mal entendidas. Acerca desse ponto, no artigo “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, Mainardes (2006a, p. 53) aponta que:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes, Stephen J. Ball afirmou que “os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros”, sendo assim, no contexto da prática é possível ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Considerando que os profissionais que fazem parte desse cenário atuam ativamente na interpretação e recriação dos textos, podemos dizer que é a partir desse contexto que a política produz efeitos e consequências que podem gerar mudanças tanto na política original quanto nas ações propriamente ditas.

Temos então o contexto dos resultados e efeitos que se apresenta como uma extensão do contexto da prática. Neste quarto contexto, “as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes”, representando os efeitos que a política gera, podendo tais efeitos, classificar-se como efeitos de primeira e de segunda ordem (MAINARDES, 2006b, p. 98).

Os efeitos de primeira ordem são aqueles que se referem a modificações na composição do sistema ou na prática dele, logo, podemos dizer que decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento dos professores. Já os efeitos de segunda ordem referem-se aos impactos ocorridos na sociedade em virtude da política estabelecida, é quando começamos a olhar a prática docente, a maneira como percebem o seu trabalho e como se organizam nesse trabalho.

O quinto e último contexto do ciclo de políticas é o contexto da estratégia política, e, refere-se a um conjunto de atividades sociais e políticas visando a promoção de estratégias que seriam necessárias para a superação das desigualdades produzidas pela política em questão, ou seja, é o contexto no qual podemos apontar dados e informações por meio de pesquisas ou até mesmo sugerir estratégias no nosso micro espaço de decisão, de poder e de autonomia que incitem mudanças.

Nesse quadro observa-se que os contextos da prática e dos resultados e efeitos apresentam um papel fundamental na análise de políticas educacionais, visto que, são nesses contextos que ocorrem a “implementação” da política pensada e

formalizada em âmbito Federal. Dessa forma, nessa pesquisa, damos destaque a esses dois contextos, sem perder de vista o movimento cíclico entre os contextos.

Por fim, afirmamos que a escolha da Abordagem do Ciclo de Políticas se justifica por apresentar contribuições para a qualidade das pesquisas em políticas educacionais, posto que aprecia as diversas facetas do processo político, permitindo uma análise fundamentada numa perspectiva de totalidade, contemplando a política desde quando é gestada até os espaços de produção de sentido sobre as políticas, qual seja, o espaço escolar e o social.

2.4 PROCEDIMENTOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inspirada pelos pressupostos da abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida por meio da utilização dos seguintes procedimentos: i) revisão bibliográfica, ii) pesquisa documental; e, iii) pesquisa de campo, que ocorreu por meio da entrevista semiestruturada com as supervisoras da EI e os presidentes do CME dos dois últimos biênios, e, do grupo focal realizado com as professoras da EI.

Iniciamos a investigação com a revisão bibliográfica, que segundo Alves objetiva orientar a trajetória a ser trilhada pelo pesquisador desde a definição do problema até a interpretação dos resultados (ALVES, 1992, p.54). Dessa forma, utilizamos como fonte de pesquisa, a bibliografia temática pertinente, tais como as obras clássicas da Educação Infantil, entre elas as produções de Sônia Kramer, Moysés Kuhlmann Junior, Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, entre outros, complementada por materiais que nos permitiram delinear um novo olhar ao tema, como revistas científicas e artigos impressos e virtuais de autores como Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Malta Campos, entre outros.

Assim, os eixos temáticos do aporte teórico contemplaram estudos acerca da avaliação na educação infantil, embasados pela Abordagem do Ciclo de Políticas, retratado por Mainardes (2006a; 2006b). Estudamos ainda o cenário do surgimento e inserção da avaliação na EI e as influências que permearam esse fenômeno, visualizando a política nacional, contemplando o contexto da influência.

Também realizamos a pesquisa documental que, de acordo com Martins (2006, p. 46):

é necessária para um melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras lentes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulações de dados e resultados.

No âmbito do segundo contexto apontado por Mainardes na Abordagem do Ciclo de Políticas, o contexto da produção de texto, que diz respeito a escrita da lei³⁰, realizamos um estudo dos seus diferentes registros, identificando a influência da Abordagem Reggio Emiliana no contexto educacional brasileiro, de forma especial no que tange a avaliação enquanto acompanhamento do trabalho pedagógico e do processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, realizado na referida abordagem pela “Documentação Pedagógica”.

Para tanto, foram analisados os seguintes textos oficiais:

- Constituição Federal de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988;
- Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61);
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/71);
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96);
- Lei nº 12.796, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- Documento “Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” que foi reeditado e republicado em 2009;
- Documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI, BRASIL, MEC/CEF, 1998);
- Parecer CNE/CEB nº 022, de 17 de dezembro de 1998;
- Resolução CNE/CEB nº1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 que revisa, reformula e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

³⁰ Salientamos que neste contexto estamos utilizando a palavra lei em sentido amplo, ou seja, entendemos lei como normas e regras que emanam de autoridade e impõe a todos os indivíduos a obrigação de submeter-se a ela, assim, aqui inclui-se as resoluções, diretrizes, normativas entre outros.

- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE 2001-2011);
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE 2014-2024);
- Documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para as instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade” (BRASIL, 2006);
- Documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil” (BRASIL, 2006);
- Documento “Indicadores da qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009);
- Documento “EDUCAÇÃO INFANTIL: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”;
- Documento “A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” (BRASIL, 2015);

Outro momento desta investigação foi a pesquisa de campo, concebida por Cruz Neto (2002, p.53) como “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da pesquisa.” Já Triviños (1987, p. 110) assinala que o campo de pesquisa “busca avaliar com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.”

A pesquisa de campo se apresenta como uma possibilidade de nos aproximarmos daquilo que intentamos conhecer e estudar, mas também possibilita a elaboração de conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa de campo versou sobre o contexto da prática, na qual nos debruçamos à obtenção de dados e informações acerca da implementação da política nacional de avaliação na esfera da SME e das Unidades Escolares (UE) do município de São Carlos/SP.

Para a obtenção e elaboração de dados e informações, entrevistamos as duas supervisoras da educação infantil³¹ da rede municipal, visto que, de acordo com Bogdan (1994) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Dessa

³¹ Conforme explicitado na subseção 2.2, as duas supervisoras foram selecionadas, pois são as responsáveis pela educação infantil na organização interna dos trabalhos da Secretaria Municipal de educação.

forma, utilizamos a entrevista semiestruturada³², que conforme assinala Triviños (1987, p.146):

(...) é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Realizamos a entrevista semiestruturada com os presidentes do CME dos biênios 2016-2018 e 2018-2020, visto que também cabe a este colegiado a participação na formulação, implementação e gestão de políticas públicas referentes a educação municipal.

Também utilizamos a pesquisa documental para compor as informações sobre a política educacional municipal de avaliação na EI, que seria embasada pelos documentos oficiais da SME e do CME. Para tanto, realizamos uma busca nos Diários Oficiais do Município (D.O.M.) no período compreendido entre a implementação do PME (2015) até 31 de dezembro de 2018. Entretanto, não foi encontrado nenhum documento que tratasse da avaliação na EI, e tal achado foi confirmado pelas supervisoras e pelos presidentes do CME nas entrevistas realizadas. Assim, procedemos a análise do Plano Municipal de Educação.

A referida pesquisa de campo também abarcou as concepções de avaliação dos professores e suas respectivas práticas, contemplando o contexto dos resultados e efeitos. Assim, amparamo-nos na técnica de pesquisa do grupo focal empregado na coleta e produção de dados e informações junto aos professores da educação infantil.

Para tanto, sustentamos nossa escolha amparadas na concepção de Gatti (2005, p.07) segundo a qual “um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Ainda conforme a autora, o grupo focal se constitui como um bom instrumento de levantamento de dados para pesquisas no campo das ciências humanas, contudo para a sua utilização é necessário que o pesquisador esteja atento aos propósitos da investigação.

³² O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se após o tópico Referências sob o título Apêndice.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

A opção por trabalhar com grupo focal se deu ao considerarmos o objetivo da pesquisa em tela, visto que, segundo Gatti (2005, p.8), “a utilização do grupo focal, como meio de pesquisa tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas”.

Outro fator que influenciou a opção pelo grupo focal foi a necessidade de realização de discussões em grupo sobre um tema/um foco em particular, nesse caso, a avaliação na EI, e consideramos ainda para essa escolha que, em vivências nas quais há aproximação entre os sujeitos, as trocas e descobertas ocorrem de forma descontraída e os participantes se expressam com mais naturalidade em grupo em vez de individualmente.

Importante ainda considerar que o grupo deve ter um moderador, cuja função é conduzir a sessão, organizando as falas e intervenções dos participantes, podendo assumir esta função o próprio pesquisador ou um terceiro que conheça bem os objetivos da pesquisa.

O moderador deve explicitar o seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro lado, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar (GATTI, 2005, P. 29-30).

Nesse contexto, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação e o Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFPE) e propusemos a oferta de encontros formativos³³, se deu o trabalho com o grupo focal. Essa proposta foi recebida pela SME e CEFPE de forma positiva e com aceite.

Após o aceite e a autorização da SME e CEFPE, acordamos que as sessões ocorreriam no espaço físico do Centro de Formação que também nos forneceria o

³³ Essa formação teve como tema a avaliação na educação infantil, e foi certificada pela UFSCar como atividade de extensão com um mínimo de 75% de frequência.

projeto e, juntamente com a pesquisadora, se encarregaria da divulgação e o recebimento das inscrições dos professores que tivessem interesse em participar.

A divulgação foi realizada por meio de folder virtual³⁴ que foi encaminhado aos CEMEs, bem como por postagem na página da rede social *facebook* do CEFPE, do grupo fechado Professores Municipais de São Carlos e na página pessoal da pesquisadora. Já as inscrições puderam ser realizadas de forma virtual por meio de um *link* gerado pela ferramenta Formulários Google. Assim, para a participação recorreremos a adesão voluntária que para Gatti (2005, p. 13) deve acontecer a partir de um “convite motivador de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado”, preservando-se, então, a liberdade de adesão.

O número de participantes pretendido era de 8 pessoas, seguindo as orientações dos estudos de Gondim (2002, p. 154):

O tamanho do grupo é um outro aspecto a se destacar. Apesar de se convencionar que este número varia de quatro a 10 pessoas, isto depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante; se este desperta o interesse de um grupo em particular, as pessoas terão mais o que falar e, neste caso, o tamanho não deve ser grande, para não diminuir as chances de todos participarem; com mais de 10 elementos, sendo o tema polêmico, fica difícil o controle do processo pelo moderador, havendo uma tendência a polarizar e entrar em conflito.

Para Gatti (2005, p. 22) o grupo focal “não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre 6 a 12 pessoas”. Contudo, considerando as possíveis desistências abrimos inscrição para trinta pessoas. O prazo para inscrição foi de quinze dias, após os quais contávamos com vinte e quatro inscritos, mas tivemos a participação efetiva de seis pessoas.

A coleta de dados empíricos nas sessões foi realizada por meio de narrativas orais e escritas dos professores, registros em diário de campo realizados pela pesquisadora - que atuou também como mediadora - e, por dois relatores. Conforme sugestão de Gatti (2005, p. 24), “há várias maneiras de se registrar as interações, uma delas é o emprego de um ou dois relatores que não interferem no grupo e fazem anotação cursiva do que se passa e do que se fala.” Assim, o grupo

³⁴ O referido folder encontra no Apêndice F.

ficou formado por seis professoras que demonstraram interesse pelo tema “Avaliação na educação infantil”, e que atuam na rede municipal com a pré escola, conforme critério estabelecido pela pesquisadora.

Além dos aspectos já apresentados, destacamos que o trabalho com grupos focais requer a elaboração de um roteiro que norteie as sessões, devendo ser elaborado com pauta no objetivo que se pretende alcançar, podendo ainda apresentar algumas questões gerais sobre o tema abordado. Todavia, o moderador deve cuidar para que o roteiro assegure a diretividade com foco no tema sem cercear a discussão e exposição de ideias e posicionamentos pelos participantes, pois a flexibilidade no roteiro e nas questões diretivas é essencial para a interação do moderador com o grupo e entre o grupo (GONDIM, 2002).

Os encontros ocorreram às quartas feiras das 18h30min às 20h30min em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)³⁵, visto que segundo Gatti (2005, p. 28), “alguns autores recomendam que os encontros durem uma hora e meia e não mais do que três horas.”

As sessões realizaram-se ora mensal ora quinzenalmente durante o segundo semestre do ano de 2018, com o emprego de um roteiro que norteou tanto as sessões quanto as discussões, conforme o quadro:

Quadro 6: Roteiro dos temas dos encontros do grupo focal

ROTEIRO			
ENCONTRO	DATA	TEMA	OBJETIVO
1°	29/08/18	Concepção(ões) de educação infantil, criança e infância	Investigar as concepção(ões) de educação infantil, criança e infância dos docentes.
2°	12/09/18	Práticas Pedagógicas frente à(s) concepção(ões) de educação infantil, criança e infância	Investigar o desdobramento das práticas pedagógicas frente à(s) concepção(ões) de avaliação dos docentes.
3°	03/10/18	Concepção(ões) de avaliação	Investigar as concepção(ões) de avaliação dos docentes
4°	24/10/18	Práticas Avaliativas frente à(s) concepção(ões) de	Investigar o desdobramento das práticas avaliativas frente à(s) concepção(ões)

³⁵ A SME permitiu que os docentes participantes cumprissem o HTPC com a participação do curso (apenas para aqueles que têm dois contratos com a prefeitura municipal, e aqueles que tem apenas um contrato de trabalho apesar de não terem sido liberados do HTPC, que ocorre às segundas-feiras, também podiam participar).

		avaliação	de avaliação
5°	14/11/18	Concepção(ões) de Documentação Pedagógica	Investigar se as professoras realizam os registros, e como o realizam
6°	05/12/18	Desafios da realização de registros e da avaliação e como superá-los	Investigar quais os desafios para a realização de registros e da avaliação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Após a construção dos dados, a próxima etapa da pesquisa foi a organização e preparo do material coletado, dessa forma optamos pelo procedimento de categorização, que para Bardin (2010, p. 145) é:

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Nessa perspectiva, os registros que compõem a base de dados produzidos no decorrer da investigação foram separados e reagrupados em categorias, uma vez que buscamos, nas falas das supervisoras, dos presidentes do CME e das professoras, identificar os elementos que se destacaram e que acabaram por definir as categorias de análise expressas no quadro abaixo:

Quadro 7: Categorias de análise

CATEGORIAS
Concepção de educação infantil, criança e infância
Concepção de avaliação
Práticas avaliativas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Definidas as categorias, passamos à apresentação e discussão dos dados por meio da sistematização dos mesmos buscando organizar um texto reflexivo que inter-relacione os dados da pesquisa aos aportes teóricos, legais, mandatários, norteadores e orientadores referentes a avaliação no âmbito da EI.

Para uma melhor visualização da metodologia proposta neste projeto de pesquisa, apresentamos o desenho metodológico explicitado no esquema a seguir:

DESENHO METODOLÓGICO

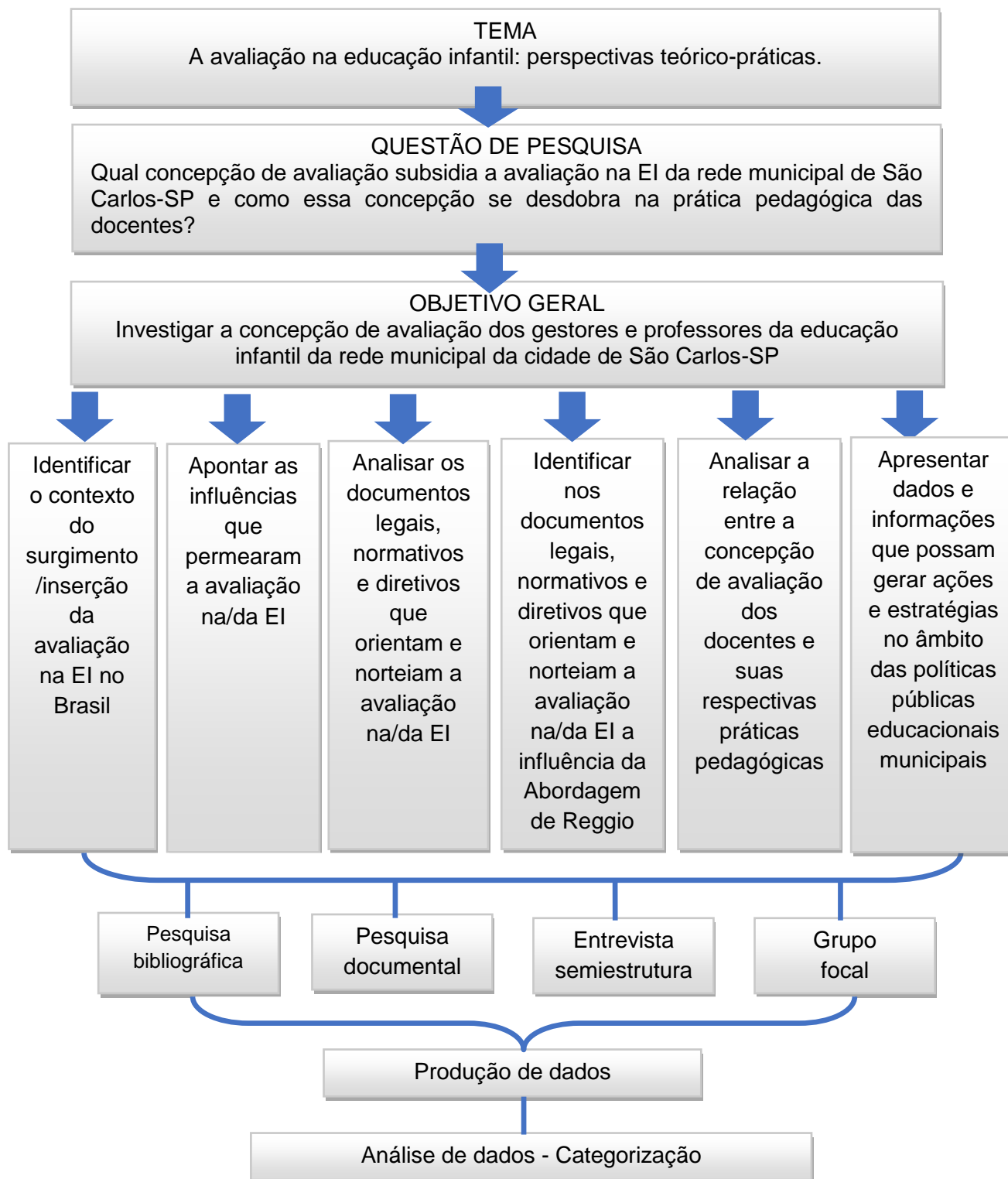


Figura 5: Desenho metodológico
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

3 DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO³⁶ À AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção dissertamos com o propósito de responder ao objetivo específico: identificar o contexto do surgimento e inserção da avaliação na educação infantil no Brasil e as influências que permearam esse fenômeno, também procederemos a análise dos documentos legais, normativos e diretivos que orientam e norteiam a avaliação na/da EI.

Com a promulgação da LDBEN a EI ganhou espaço como educação básica, passando a ser pautada pelas políticas educacionais. Tomando emprestada a posição de Tomazzetti e Pinho (2017, p. 623) afirmamos que:

a educação infantil faz parte do arcabouço das políticas públicas – educacional e social – e que todo o marco legal decorrente desse arcabouço tem orientado as ações de entes governamentais nas três esferas do poder: em uma linha vertical, na esfera federal, estadual e municipal, e em uma linha horizontal, na gestão do Poder Executivo, do Legislativo e do Judiciário.

Assim sendo, as políticas educacionais entendidas como o conjunto de programas, ações e atividades que objetivam assegurar os direitos constitucionalmente instituídos, têm gerado documentos norteadores e materiais com orientações que visam favorecer e viabilizar a democratização e universalização da EI.

Esta etapa educacional, apesar de sua ampliação quantitativa, enfrenta o desafio da qualidade, visto que nem sempre, a ampliação de matrículas, é acompanhada por padrões de qualidade. Entretanto, o conceito de qualidade, como já indicado anteriormente, é um conceito relativo, socialmente construído e baseado em valores, passível de mudanças e dependente do contexto político, social, cultural e econômico, estando baseado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades.

³⁶ O termo Política Nacional de Avaliação está sendo utilizado para indicar parte da política, visto que a mesma encontra-se ainda em processo de construção, contudo, não apesar de não termos uma Política Nacional de Avaliação para a EI posta e firmada não podemos deixar de considerar toda a discussão acerca da temática bem como a preocupação com a qualidade que já se faziam presente desde a década de 1990, ganhando força e solidez com o PNE 2001-2011, suscitando a nomeação/indicação de um grupo de trabalho em âmbito governamental que se debruçou sobre tal temática. Das discussões e disputas acerca dessa temática resultaram documentos legais, normativos e diretivos que orientam e norteiam a avaliação na/da EI, assim, podemos dizer que não temos uma política Nacional de Avaliação da EI definida, mas temos parte dela.

Assim ao abordar o tema qualidade, fomenta-se reflexões e discussões sobre as suas condicionantes, sendo necessário o estabelecimento de parâmetros e de indicadores da qualidade do ensino-aprendizagem e do contexto em que este processo ocorre. Para aferi-la é necessário que se realize a avaliação da e a avaliação na EI.

Nesse contexto, considerando ainda o pouco tempo do reconhecimento legal da EI na composição da Educação Básica, são inúmeras as dificuldades relativas à avaliação nessa etapa da educação básica, uma vez que esta temática apresenta uma considerável gama de concepções que se desdobram em diferentes práticas avaliativas. Para tanto, consideraremos a seguir as influências que permearam a inserção da avaliação no atendimento à infância a partir da história da EI brasileira, bem como as influências que afligem a avaliação na educação infantil no cenário educacional atual.

3.1 A INSERÇÃO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INFLUÊNCIAS QUE PERMEARAM ESSE FENÔMENO

Para melhor entendermos de que forma os panoramas político, social e econômico se interligam constituindo as influências que ensejaram a admissão da avaliação como parte da prática pedagógica nas instituições que se dedicavam à guarda e/ou educação das crianças pequenas e bem pequenas, é necessário retroceder temporalmente.

No Brasil imperial, de modo sintetizado, encontramos a influência hegemônica de dois modelos institucionais internacionais que foram precursores no atendimento às crianças pequenas e bem pequenas. O primeiro modelo a que nos referimos é o modelo francês, constituído pelas “*crèches*” ou “*salles d’asile*”³⁷, que tinham o intuito de acolher e cuidar das crianças pobres cujas mães precisavam trabalhar para compor ou constituir a renda da família e garantir o sustento da mesma.

O outro modelo mencionado é o “*Kindergarten*” ou “jardim de infância”, criado pelo alemão Friederich Froebel, cujo objetivo primeiro era a assistência e a

³⁷ As creches se destinavam ao atendimento de crianças de zero a dois anos e as salas de asilo, as crianças de dois a sete anos, assim como os jardins de infância, porém, ambos se apresentam sob uma orientação “pedagógica” diversa, onde as salas de asilo se destinavam aos pobres enquanto os jardins a elite.

educação das crianças de três a seis anos, e segundo Vanti (2002, 2002, p. 100) tinha um currículo baseado “essencialmente em uma filosofia místico-religiosa, e num sentimento religioso que buscava a harmonia e a unidade homem – natureza – Deus.” Esse modelo pedagógico³⁸ é pautado no desenvolvimento de “dons” ou “presentes”, apoiando-se na confecção de objetos manuais com figuras geométricas (círculos, esferas, cubos), sendo constituído por um material sistematizado com ordem gradativa e instruções específicas para os professores e para os alunos (KUHLMANN JR,1998).

Segundo Civialletti (1991), no período escravista, no Brasil, a creche estava presente apenas nas discussões, não se apresentava como uma realidade. É na República que ela surgirá de fato, conforme pode-se divisar no trecho da revista “A mãe de família”, citado por esta autora:

No Brasil ainda não existe a creche; entretanto, sua necessidade se parece palpitante, sobretudo, nas actuais condições em que se acha o nosso paiz depois da moralizadora e humanitária lei de 28 de setembro de 1871, em virtude da qual nelle não nasce mais um escravo (CIVIALLETTI, 1991, p. 37).

Ainda no que tange as primeiras creches, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), enquanto nos países europeus elas se destinavam ao atendimento das crianças filhas de mulheres que trabalhavam no setor industrial, na realidade brasileira, as creches atendiam aos filhos de escravas nascidos sob a égide da lei do ventre livre, trazendo às donas de casa o problema da educação das crianças de suas escravas. Civialletti (1991, p. 37) também disserta sobre essa realidade:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar descuidosas para amanhã vê-las talvez em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra!

Assim, a creche foi criada muito mais com o objetivo de atender às mães trabalhadoras domésticas do que às operárias, sendo esta uma característica que se mantém até os dias atuais (KUHLMANN JR.,1991).

³⁸ O modelo criado por Froebel era pautado nas brincadeiras, pois, para Froebel as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, assim, ele desenvolveu brinquedos que permitiam o treino de habilidades que as crianças já possuíam e o surgimento de novas.

No Brasil, assim como em alguns países europeus capitalistas, ao final do período imperial e início da república desponta no setor privado a educação pré-escolar por meio do jardim de infância, de orientação froebeliana, para atender a elite, “servindo como instrumento de discriminação social, oferecendo status superior às crianças dos meios privilegiados” (Kishimoto,1990, p.56).

Para os menos abastados, além das creches, havia as salas de asilo que também atendiam os meninos e meninas desvalidos, servindo para que o trabalhador deixasse seus filhos sob a guarda e assistência dessas instituições caritativas enquanto trabalhavam.

Com o advento da República inicia-se um ciclo de discussões e embates político governamentais divergentes acerca da criação de jardins de infância públicos. As divergências pautavam-se acerca da aceitação dessa modalidade de ensino que alguns consideravam um luxo que não se adequava a realidade brasileira, considerada a inconstitucionalidade do gasto de recursos públicos com uma educação que não era obrigatória³⁹ à época, e, a falta de professores especializados que pudessem atuar conforme o modelo froebeliano (KISHIMOTO, 1990).

Note-se que nesse momento histórico as instituições pré-escolares, que se destinavam aos pobres eram caritativas e, portanto, não eram custeadas pelo governo, encontrando-se sob a influência religiosa que enaltecia a experiência católica secular na caridade. Tais instituições apresentavam caráter médico-higienista, preocupando-se em combater as altas taxas de mortalidade infantil e a prevenção de doenças, além de propagar ensinamentos religiosos. Rosemberg (1989, p. 36) afirma que “até 1920, o atendimento a crianças em creches, asilos e orfanatos era exclusivamente filantrópico e destinava-se basicamente a filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles.”

As primeiras pré-escolas públicas criadas no Brasil em meados de 1896 - destinadas a formar crianças de três a sete anos, de acordo com a metodologia froebeliana e funcionando como centros de estágio para o preparo de professoras – embora custeadas com recursos governamentais, eram disputadas e frequentadas por crianças de algumas das famílias mais ricas, podendo-se deduzir o grau de elitização dos escassos jardins de infância públicos (ROSEMBERG, 1989;

³⁹ A obrigatoriedade da educação ofertada pelo Estado, instituída por dispositivos constitucionais, era a partir dos sete anos.

KISHIMOTO, 1990), assim, é notável a presença de jardins de infância particulares destinados a elite, que se pautavam nas orientações pedagógicas de Pestalozzi e Froebel. Para Kishimoto a existência de instituições com orientações distintas que se destinavam ao atendimento de crianças de mesma faixa etária contribuía para ampliar a discriminação e atribuir diferença na qualidade do atendimento ofertado:

(...) a escola de filhos de operários acaba por adquirir um status inferior em decorrência do predomínio de idéias como a de que somente escolas de elite, geralmente de meio período tem condições de realizar preceitos froebelianos, como o trabalho conjunto entre a escola e a família, uma vez que as crianças ficam parte do tempo em casa e podem receber a atenção de suas mães, ou de que as escolas maternas separam as crianças de suas mães pela necessidade do trabalho feminino, impedindo as interações sociais, ou de que as crianças pobres precisam apenas de orientação moral, religiosa e assistência higiênica, médica e alimentar. (KISHIMOTO, 1990, p. 62)

A autora disserta ainda acerca da concepção de infância presente na premissa de que as crianças filhas de operários necessitam exclusivamente de cuidados e assistência:

Subentende-se neste contexto que a concepção de infância do operariado está associada a pobreza, miséria, promiscuidade, falta de higiene e saúde, corporificando-se em estabelecimentos infantis que priorizam assistência alimentar, moral, religiosa, médica e higiênica. Desponta, assim, uma representação social de infância do operariado que determina as funções de creches e escolas maternas como estabelecimentos puramente assistenciais. (KISHIMOTO, 1990, p. 62).

Dessa forma, o “*Kindergarten*” ou jardim de infância, baseava-se em uma orientação religiosa, apresentando suas bases pedagógicas ligadas ao ideal de renovação e reformulação do ensino para a emergente sociedade capitalista moderna e industrial, que acabam por culminar no movimento escolanovista. Enquanto nas creches e salas de asilos, que atendiam o dia inteiro tendo sido criadas para as famílias pobres, a orientação religiosa ficava a cargo do catolicismo, vinculada a educação tradicional.

Assim, nos anos de 1910 e 1920 ocorre a implantação das primeiras instituições pré-escolares junto às indústrias. Eram, então, fundadas as primeiras creches para as crianças bem pequenas com a previsão posterior da instalação de jardins de infância para atender as crianças pequenas, entretanto, tais instituições

não eram tidas como um direito do trabalhador ou da criança, configuravam-se como “dádivas” filantropas de entidades assistencialistas, sob um viés de controle das classes trabalhadoras, onde a pobreza era concebida como um componente da ordem natural de Deus (KUHLMANN JR, 1998).

Ainda em Kuhlmann Jr (1991) encontramos informações de que em 1922 acontece o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância conjuntamente com o 3º Congresso Americano da criança que objetivavam abordar assuntos referentes a criança com temas diversificados:

O congresso foi dividido em cinco seções: sociologia e legislação (particularmente em relação à família e à coletividade), assistência (em relação à mulher grávida, mãe ou nutriz, às crianças da primeira e da segunda idade); **pedagogia (especialmente em relação à psicologia infantil e à educação física e intelectual, inclusive à educação profissional)**, medicina infantil e pediatria em geral, cirurgia, ortopedia e fisioterapia; e higiene (eugenia, higiene privada da primeira e da segunda infância, estudo da química alimentar da criança da primeira idade, higiene pública, principalmente das coletividades, sobretudo a higiene escolar) (KUHLMANN JR, 1991, p. 20, grifo nosso).

Observa-se que na pauta das discussões deste congresso, há a preocupação com o âmbito educacional na oferta de atendimento infantil, contudo, Kramer aponta que até 1930 prevalecia o caráter da medicalização da assistência à criança de até seis anos de idade, e, a psicologização do trabalho educativo embasado por uma concepção de infância abstrata, onde a criança era vista como um ser único, sem referência à sua classe social (KRAMER, 1992).

Considerando as concepções nas quais o atendimento e a educação das crianças se alicerçavam, aliadas ao estudo de Silva e Gomes (2018) que apontam uma periodização conceitual histórica no campo da avaliação, indicando a demarcação de quatro períodos, sendo os três primeiros de cunho gerencialista com ênfase numa abordagem quantitativista:

- i) 1890-1930: avaliação tida como mensuração por meio de testes mentais;
- ii) 1930 a 1957: concepção de avaliação orientada por objetivos destinando-se a avaliação de programas, conteúdos, estratégias de ensino e currículo;

- iii) 1957 a 1973: concepção avaliativa de juízo de valor pautado no julgamento tanto do mérito quanto do objeto avaliado; e,
- iv) 1973 – dias atuais: avaliação fundamentada na concepção de negociação, no qual, se reconhece o pluralismo de valores (quantitativa, qualitativa, formativa, diferenciada, integradora).

Dessa forma, a avaliação apresenta-se como um ato político prestando-se a satisfazer interesses de partido políticos, de grupos étnicos, de gênero, entre outros. Silva; Gomes (2018), apontam ainda, o embate contemporâneo entre as concepções gerencialistas e democráticas na gestão do sistema educacional, permeado por constantes avanços e retrocessos quanto ao alcance, o objeto e a lógica da avaliação, nomeando tendência híbrida essa combinação de concepções.

Diante dessa construção histórica das concepções de avaliação e suas tendências no campo da avaliação educacional, podemos dizer, no que se refere a EI, que apesar da palavra avaliação não ser mencionada nos livros e manuais, até 1930, a concepção de avaliação que prevalecia era a concepção da mensuração dos atributos de crianças e jovens. As crianças eram consideradas matérias-primas a serem lapidadas dentro das instituições, com vistas ao desenvolvimento das mesmas dentro de um padrão pré-estabelecido sob a ótica médico-higienista, centrado no estabelecimento de diferenças individuais.

A partir da década de 1930, o Brasil inicia um processo de mudança em seu modelo econômico que passa de agrário-exportador para industrial, ocorrendo significativas mudanças políticas, econômicas e sociais, o que refletiu na configuração das instituições com foco em educação e saúde (KRAMER, 1992).

Nesse período, concomitantemente a revolução industrial, de acordo com Kuhlmann Jr. (2011, p. 481-482) ocorre a ampliação do trabalho feminino que ganha regulamentação em 1932, “tornando-se obrigatória as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos”, mas essa medida não foi aplicada de forma generalizada pelos estabelecimentos.

No âmbito educacional, inicia-se um processo de maior reconhecimento da importância da dimensão pedagógica com vistas ao desenvolvimento de diferentes habilidades infantis e a preocupação com a disponibilidade de materiais apropriados:

Na Conferência Nacional de Proteção à Infância, realizada no Rio de Janeiro em 1933, Anísio Teixeira enfatizou a importância de a criança pré-escolar ser vista não sob o ângulo da saúde física, pois, seu crescimento, seu desenvolvimento e a formação de seus hábitos envolveriam facetas pedagógicas como habilidades mentais, socialização e importância dos brinquedos (KUHLMANN JR., 2000, p. 14).

Não obstante a crescente atenção ao âmbito pedagógico, o objetivo principal da pré-escola era “fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade”. (KRAMER, 1992, p. 26). Assim, a concepção de infância inerente a política educacional vigente é uma concepção que vê a criança como sujeito carente, deficiente e inferior, privado culturalmente:

Parte-se da hipótese de que a concepção de Infância implícita nos discursos oficiais, ao contrário, supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidos explorados marginalizados de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a essas crianças, “privadas culturalmente” determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propósitos diversos programas de Educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 1992, p. 24).

Para Kramer (1982, p. 55) a educação pré-escolar de caráter compensatório tem suas origens em Froebel⁴⁰, intensificando-se com o advento da revolução industrial e o crescente nível de desigualdades sociais, estendendo-se até meados da década de 1980 e 1990. Acredita-se que o fracasso das crianças das classes populares esteja relacionado às suas desvantagens socioculturais, sendo necessário, portanto, que essas insuficiências sejam compensadas conforme o padrão escolar das crianças das classes médias por meio de métodos pedagógicos adequados.

Ligada a teoria da educação compensatória, temos a influência da concepção de avaliação orientada por objetivos, “destinada a produzir mudanças na conduta dos alunos por meio da instrução, do desenvolvimento do currículo e do grau de consecução dos objetivos propostos”, mudando os padrões de comportamento por

⁴⁰ Para maiores informações consulte: KRAMER, S. **A POLÍTICA DO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL: a arte do disfarce**. 4. Ed. São Paulo: Cortês, 1992.

meio da instrução (SILVA; GOMES, 2018, p. 359). Nesse contexto é observado também a influência de Heloísa Marinho⁴¹, tanto na formação de professoras⁴² quanto no campo avaliativo da EI, apresentando a criança como objeto de pesquisa e a psicologia como pilar sustentador de seus estudos.

Encontramos a assertiva do que acreditamos ser o primeiro registro acerca da avaliação na educação infantil, elaborada por Heloísa Marinho, em 1957, por meio de uma escala de desenvolvimento infantil utilizada como experimental até a década de 1970, e, finalmente publicada em 1977 no livro *Estimulação Essencial*:

Em 1957, Heloísa Marinho elabora uma Escala do Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Criança Brasileira, inspirada em estudo da professora Helena Antipoff, realizado na Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, em 1939, bem como em autores como Ster, Gesell e Bhuler. A Escala, experimentada até a década de 1970 e publicada no livro *Estimulação essencial*, em 1977, **descreve comportamentos esperados mês a mês, desde o nascimento aos 8 meses, depois por períodos cada vez mais espaçados, até os 9 anos de idade**. Esse tipo de escala tornou-se referência para o trabalho em muitas creches, visando avaliar, por exemplo, se o bebê estende as mãos para um objeto, aos 4 meses, se engatinha aos 9, ou se emprega ao menos quatro palavras com 1 ano e 4 meses (KUHLMANN JR., 2000, p. 15; e, 2011, p. 486, grifo nosso).

A EI, como vimos, era compreendida como uma educação que além de compensar as possíveis insuficiências infantis, objetivava cuidar e educar as crianças para que pudessem se desenvolver dentro de um padrão pré-estabelecido, baseado no desenvolvimento das crianças das classes abastadas, tidas como normais/padrão. Deste modo, podemos dizer que a avaliação das crianças pequenas e bem pequenas ocorria por meio de testes do campo da psicologia, com a função de definir o nível dos alunos de acordo com os objetivos pré-estabelecidos.

Essa concepção de avaliação, ainda hoje, se faz presente nos sistemas de ensino, nos quais, muitas vezes, ainda se utilizam testes fundamentados no conceito de desenvolvimento infantil caracterizado por estágios psicologizantes

⁴¹ Heloísa Marinho se formou em 1923 como professora primária do Curso Normal do Colégio Bennett, no Rio de Janeiro, em 1928 foi diplomada pela Universidade de Chicago, se especializando em filosofia e psicologia. Em 1942 passou a ocupar o cargo de professora catedrática de Psicologia Educacional do Instituto Educacional do Rio de Janeiro. Realizou o curso de pós-graduação (1948/1949) em Sociologia, Psicologia e Pedagogia da Leitura e doutorado em Psicologia Educacional. De volta ao Brasil, em 1949) dedicou-se a organização do Curso de Formação Superior de Educadores Pré-Primários, no IERJ, e, em 1951 esteve à frente da organização do Curso Normal do Colégio Bennett.

⁴² Uma de suas metas era a formação de professores pré-escolares em nível superior.

estanques e demarcados, como se todas as crianças se desenvolvessem num ritmo único de forma hegemônica, conforme podemos vislumbrar em Pimenta (2017) e Ribeiro (2018). Esse tipo de avaliação apresenta a função de classificar, selecionar e “certificar” o conhecimento e/ou o desenvolvimento da criança.

Nas décadas subsequentes, inúmeros teóricos que pesquisam e estudam amplamente essa área como Kramer, Kishimoto, Campos, e Rosemberg, somados aos movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada, dedicaram-se a pesquisas e reivindicações acerca da democratização e universalização da educação infantil enquanto um direito das famílias e das crianças.

Nesse cenário, em que se instaura a polêmica entre educação e assistência, o movimento de luta por creches mantém seu discurso pautado na defesa do caráter educacional da EI. Insta destacar que se inicia, assim, a preocupação com conteúdos escolares e o controle extremo das crianças (mesmo as pequenas) para que obedeçam aos adultos em nome da aprendizagem:

observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade. Situações como as que já presenciei, na década de 1990, de crianças obrigadas a permanecer sentadas em torno das mesinhas de uma sala de pré-escola, em uma cidade do interior paulista, com suas cabeças deitadas sobre os braços, na hora do descanso; (...); ou de outra, em que a sala dos brinquedos permanecia trancada, servindo de depósito para móveis quebrados; ou ainda, das fotos de bebês aprisionados em berços beliches assemelhados a jaulas, em uma creche na região sudeste; são exemplos, semelhantes a tantos outros depoimentos, de uma educação que promove a apatia. (KUHLMANN JR., 2000, p. 13)

Desse modo intensifica-se a utilização da abordagem pedagógica com viés psicológico das teorias de desenvolvimento infantil, com a redescoberta dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky, conforme indica Kramer (1992, p. 27):

Depois da guerra, tornou-se evidente a influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento da criança na prática escolar. (...) crescia o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela

evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior.

Nesse contexto, a educação ofertada no EF apresentava-se sob uma perspectiva etapista e escolarizante e a EI seguia seus passos, estreitando a proximidade entre as práticas pedagógicas do EF e as práticas pedagógicas da EI apesar das especificidades desta etapa. Assim, a avaliação ao ser adotada na EI carrega a herança conceitual e de práticas já consolidadas no EF.

Diante da apropriação pelas instituições de EI de preceitos e concepções provenientes do campo da psicologia, podemos dizer que a avaliação se manteve guiada por testes padronizados atendo-se a escalas de desenvolvimento com descrição de comportamentos esperados, determinados por estágios.

Para Hoffman (2000, p. 09) a formalização da avaliação na educação infantil origina-se de fatores socioculturais próprios, frente a transição da concepção assistencialista à concepção educativa para o atendimento às crianças pequenas, na qual as famílias das classes médias iniciam um movimento por propostas “verdadeiramente” pedagógicas. Para a autora, “a prática avaliativa surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado.”

A partir da década de 1990⁴³ as discussões acerca da avaliação da educação nacional com vistas à garantia da qualidade conquistam espaço nas agendas governamentais sob a vertente de uma nova concepção de avaliação, a concepção de “negociação”⁴⁴. De acordo com Silva e Gomes (2018, p. 372), no que tange a essa concepção, a avaliação passou a considerar a dimensão humana, política, social e cultural, deixando de limitar-se ao aspecto técnico da mensuração ou investigação, possibilitando à avaliação “assumir distintas perspectivas paradigmáticas, a exemplo do paradigma construtivista e participativo, além de manter a tradição do paradigma racionalista”, acomodando o pluralismo de valores.

⁴³ Década em que ocorre a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, sistema esse composto pela ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), pela ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também conhecida como Prova Brasil) e pela ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), apesar de se tratarem de avaliações que se ocupam da educação básica nenhuma delas se ocupa da educação infantil.

⁴⁴ Essa concepção começa a ganhar espaço a partir da década de 70, período em que se inicia o processo de deslocamento do foco das avaliações dos objetivos para a tomada de decisão. (SILVA; GOMES, 2018)

No tocante a EI e considerando a nova concepção de avaliação indicada por Silva e Gomes (2018), a “negociação”, que aceita assumir distintas perspectivas paradigmáticas, encontramos diferentes e divergentes atribuições de valor para a Avaliação na e da educação infantil na realidade dos municípios, seja na prática pedagógica, seja em nível institucional.

Ribeiro (2018) explicita essa realidade por meio do artigo em que comunica a pesquisa que realizou em 125 municípios brasileiros, distribuídos em 22 estados e cujo objetivo era “verificar se as orientações federais relativas à avaliação da aprendizagem das crianças expressas na legislação vigente e documentos normativos da área são compreendidas, implementadas e utilizadas” pelos municípios. Para tanto a pesquisadora mapeou as iniciativas de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças da EI e egressas da EI nas redes municipais. Os instrumentos elaborados pelas equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação para serem utilizados pelas unidades de educação infantil, Ribeiro apresenta o seguinte quadro-síntese:

Quadro 8: Quadro-síntese das categorias identificadas nos instrumentos analisados

EIXO	DESCRIÇÃO	CATEGORIAS IDENTIFICADAS
FREQUÊNCIA	Neste item, nos interessa identificar com que frequência a avaliação em questão é realizada com as crianças, se acontece de forma contínua ou em momentos pontuais. QUANDO ocorre?	1. Trimestral
		2. Semestral
		3. Anual
SUJEITOS	As perguntas a serem investigadas aqui são: QUEM realiza/participa da avaliação? Quais são os sujeitos participantes da avaliação?	1. Professoras/es
		2. Professoras/es e familiares
		3. Professoras/es e crianças
		4. Professoras, familiares e crianças
METODOLOGIA	Este item objetiva compreender COMO as crianças são avaliadas? Qual o formato da avaliação? Qual a metodologia proposta para acompanhamento das aprendizagens das crianças?	1. Relatório individual da criança realizado com ou sem o apoio de itens de observação, que variavam entre 03 a 12 itens.
		2. Fichas para preenchimento do professor de acordo com legendas ou opções apresentadas ¹³ .
		3. Relatório com texto padrão para o professor apenas inserir o nome da criança e a palavra sim ou não na frente dos enunciados.
CONTEÚDO	O foco deste item consiste em investigar o QUÊ é avaliado? No que consiste a avaliação?	

Fonte: RIBEIRO, 2018, p. 233.

O trabalho de RIBEIRO (2018) evidencia que na educação infantil não há apenas uma, mas variadas concepções de avaliação, revelando-se ainda uma tendência à qual Silva e Gomes optaram por denominar “tendência híbrida”.

Esse debate, materializado nas políticas de avaliação, tem posto em evidência um momento de transição nas tendências das concepções de avaliação, com avanços e recuos importantes no que concerne ao alcance (dimensão técnica, política e cultural), objeto (aprendizagem, escola, professor, sistema educacional, políticas educacionais, entre outros) e lógica (modos e formas) da avaliação (SILVA; GOMES, 2018, p.380).

Nesse cenário é possível observar que as perspectivas de avaliação na/da EI apontam a tensão entre duas tendências que priorizam distintas ênfases na valoração da qualidade, de tal modo que, já há algum tempo, vivenciamos um processo de formalização de uma política de avaliação da EI, passando o tema a delimitar um novo “problema social”, e, portanto, apresentando-se como questão de política social. Essa formalização da política de avaliação da EI encontra-se estagnada desde 2016, ano em que a então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, sofreu impeachment e foi destituída, assumindo o governo o seu vice, Michel Temer, que trocou os dirigentes de todos os ministérios e de várias autarquias do governo federal, entre elas o INEP.

3.2 AS INFLUÊNCIAS QUE PEMEARAM – E PERMEIAM – A AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS E DOS PROGRAMAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

Conforme aponta Rosemberg (2013), a avaliação na e da EI não é um tema recente, contudo, as discussões ainda se pautam em duas frentes divergentes quanto ao seu objeto: as condições de oferta da EI, e, o desempenho da criança. Dessa maneira, a avaliação compõe um novo “problema social”:

(...) o termo/tema avaliação está entrando no campo da educação infantil delimitando um novo “problema social” para sua política, já que a educação infantil não constitui um recorte, até agora, da produção sobre avaliação na educação básica. Ao assumir o status de problema social, a avaliação na/da educação infantil apela por atenção pública como uma questão de política social. Assim, o tema passa a ser delimitado, enquadrado como problema, entra na agenda e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade públicas, recursos e incita

defensores/apoiadores (*stakeholders*), bem como opositores (ROSEMBERG, 2013, p.47).

A necessidade de monitoramento e a avaliação das políticas e programas no âmbito da educação infantil pública é um ponto de consenso entre os diferentes atores envolvidos com essa temática, entretanto, ficam latentes as controvérsias quanto a perspectiva a ser assumida, politicamente, na condução da avaliação da educação infantil para que seja uma proposta capaz de contribuir para a concretização do direito à educação.

Esse embate também foi apontado por Rosemberg (2013) em um estudo que apresentava e discutia os debates e tensões sobre avaliação na/da EI brasileira, a partir da distinção entre política de avaliação na/da educação infantil e avaliação da política de educação infantil. Tal estudo indicava o embate de dois grupos distintos, o dos detratores e o dos defensores da avaliação nesta etapa educacional, que se dividiam diante do binarismo quanto à avaliação da educação infantil: produto x processo, quantidade x qualidade, procedimentos x teoria, neutralidade x política, objetividade x valores.

De modo geral, o grupo dos detratores apresentava uma pré-disposição em conceber a avaliação privilegiando o primeiro termo de cada binômio, tomando como objeto os conhecimentos escolares dos alunos. Contudo, ainda de acordo com a autora, no âmago do debate acerca de uma política ou de um sistema de avaliação da educação infantil, defensores e detratores sustentavam procedimentos inspirados no modelo hegemônico adotado no Brasil nos ensino fundamental e médio (a avaliação em larga escala).

Segundo Sousa (2014; 2018), ainda se faz presente nos dias atuais o embate entre as duas tendências apontadas por Rosemberg no que se refere à perspectiva a ser assumida na condução da avaliação na educação infantil, a saber: as condições de oferta da educação ou o desempenho de alunos, permanecendo o debate e fazendo despontar diferentes e divergentes modelos e concepções de avaliação pelos atores sociais envolvidos.

Sousa (2018) amplia seu estudo apontando ainda que, contiguamente ao debate da avaliação, está a discussão que envolve os conceitos de projeto educacional e social que apoiam uma perspectiva avaliativa. Dessa maneira, podemos dizer que a avaliação educacional mantém estreita relação com a concepção de qualidade, independente do seu objeto, podendo ser o aluno, o

currículo, os profissionais, a instituição, entre outros; porém, o delineamento adotado em sua implantação e a utilização de seus resultados representam a política educacional e social vigente no país.

A avaliação tem um grande potencial indutor de práticas e concepções, além de afirmar determinados valores que se tornam referência para todos os envolvidos no processo. Quando discutimos avaliação, um ponto de partida essencial, que não pode passar despercebido é a ideia de que avaliar implica a afirmação de valores, assim, não existe neutralidade nos caminhos escolhidos para se fazer a avaliação.

Nesse sentido, a escolha de uma dada perspectiva de avaliação traz consequências e repercussões para a criança, para o trabalho pedagógico, para o currículo, para o trabalho escolar, e, para a dinâmica das relações, visto que o coração do processo avaliativo é a ideia de julgamento. Os critérios adotados para esse julgamento pautam a concepção de qualidade que está sendo construída e defendida por aqueles que estão envolvidos com o processo de construção de uma sistemática de avaliação da educação infantil.

Embora adotemos a ideia de que o ponto central da avaliação é o julgamento de valor⁴⁵, ela necessariamente tem que gerar resultados, ou seja, o processo avaliativo não termina no momento em que fazemos o julgamento, ele tem que induzir ações que apoiem o redirecionamento de trajetórias e subsidie decisões, apoiando a formulação de políticas programas e planos, portanto, é um processo que se inicia com a descrição e análise da realidade. Nessa perspectiva, Lemes (2011, s.p.) concebe e nos orienta:

Os dados obtidos em quaisquer avaliações são sempre indicadores de alguma coisa ou situação. A busca da compreensão da realidade, visando extrair dela elementos que possibilitem conhecê-la e, com efeito, produzir intervenções que possam qualificá-la, tem sido feita a partir dos estudos desses indicadores. E estes, de acordo com suas diferentes funções, adquirem dimensões mais significativa na elaboração ou definição de políticas públicas exigindo cuidados especiais em sua construção e implementação. O uso de indicadores na estruturação e aperfeiçoamento dos sistemas tem um papel fundamental no desenvolvimento da cultura avaliativa da educação.

⁴⁵ Utilizamos o termo atribuição de valor na perspectiva de elaboração de síntese do estado das coisas durante todo o processo de aprendizagem, e não apenas o ato de conceituar por meio de notas o produto da aprendizagem.

Uma vez que a avaliação tem implícita em si uma determinada concepção de qualidade, avalia-se para firmar valores, ou seja, induzir mudanças numa dada direção. Desse modo, a ênfase não deve recair sobre os resultados da avaliação, visto que a questão principal é: qual será o uso dos resultados da avaliação e para que os utilizaremos? Nessa perspectiva, se justifica a análise e a discussão do escopo a ser assumido na condução da avaliação da EI para que seja uma proposta capaz de contribuir na concretização do direito à educação, considerando que ainda não há uma sistemática implantada em âmbito nacional.

Conforme preceitua Sousa (2014), é no PNE 2001-2011 que aparece pela primeira vez a preocupação governamental com a avaliação da EI que determinava: a avaliação das creches; que fossem estabelecidos parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação; que os municípios estabelecessem um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados.

Entretanto, Moro e Souza (2014) apontam a existência de uma preocupação com a relação entre qualidade e avaliação no âmbito da educação infantil mesmo antes da instituição da LDBEN 9394/96. Para as autoras essa preocupação pode ser identificada em um conjunto de ações normativas e de políticas desde a década de 1990, e apresentam como exemplo de ação normativa o documento de autoria de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos (1995), “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.”

Cabe ressaltar que no contexto histórico em que o PNE 2001-2011 foi instituído as avaliações em escalas estavam sendo adotadas e fomentadas sob a perspectiva de gerenciamento.

Durante a vigência do PNE 2001-2011 foi publicado pelo MEC, em 2009, um documento de autoavaliação, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. De acordo com Pimenta (2017, p. 215) a ausência de diretrizes nacionais de avaliação consolidadas frente a urgência das redes em avaliar a educação infantil fez com que as secretarias adotassem os indicadores. Todavia, vale ressaltar que foram divulgadas orientações para que as SME e os CME estimulassem o uso dos Indicadores, porém, a autoavaliação não era de caráter obrigatório, o seu uso deveria ocorrer de forma espontânea e não por exigência de instituições centrais e/ou intermediárias da política educacional.

Ainda no mesmo ano foi publicado pelo MEC conjuntamente à UNESCO o documento “Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação”, abordando quatro temáticas: as competências governamentais, os indicadores de acesso e as condições da oferta de vagas, a questão da qualidade (tendo como objeto os resultados de pesquisas) e o financiamento das políticas e serviços. Dentre os resultados da avaliação das políticas do país para esta etapa educacional podemos citar alguns apontamentos, no que se refere ao acesso, o documento revela que “o índice de matrículas nas pré-escolas municipais está aumentando, sobretudo nas regiões mais pobres, mas o ingresso em creches municipais está diminuindo, sobretudo nas regiões mais ricas” (BRASIL, 2009).

No quesito qualidade apontou-se que “nem todos os serviços de educação infantil foram integrados ao sistema educacional brasileiro e reconhecidos como instituições educativas” e que, apesar da qualificação dos professores estar melhorando, a classe ainda requer formação especializada, ficando ainda mais latente o problema da qualidade nas creches, cujo desafio é transformá-las em instituições educacionais, sendo a falta de recurso financeiro um fator preponderante para tal situação (BRASIL, 2009).

Não obstante às iniciativas citadas, ao analisar a história recente das proposições governamentais acerca da avaliação na educação infantil, podemos verificar que as mesmas evidenciam como principal referência de qualidade da educação infantil o desempenho dos alunos:

O encaminhamento proposto para avaliação da educação infantil, como a própria denominação já revela, restringe o foco na medida de desempenho da criança, desconsiderando os riscos dessa perspectiva que toma como principal indicador de qualidade da educação infantil desempenho cognitivo, motor e socioemocional das crianças, medido por meio de provas (SOUSA, 2018, p. 73).

Dissonante dos documentos publicados pelo MEC em 2009 e desconsiderando os princípios defendidos pela área da Educação Infantil, no ano de 2011 a Secretaria de Planos Estratégicos da Presidência da República propôs o uso do ASQ-3⁴⁶ (*Ages & Stages Questionnaires*), após sua aplicação em 2010 no

⁴⁶ O *Ages and Stages Questionnaire* ASQ-3, formulado por Jane Squires e Diane Bricker, é um instrumento de triagem acerca de problemas ou distúrbios no desenvolvimento de crianças pequenas, a fim de encaminhá-las a um profissional especializado. Investiga seis dimensões do desenvolvimento infantil: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, solução de problemas, aspecto pessoal/social e emocional, informando em qual daquelas dimensões

município do Rio de Janeiro para avaliação em larga escala do desempenho do aluno, apresentando como foco o desenvolvimento das crianças, avaliado por meio de um conjunto de questionários que são aplicados aos pais e professores.

Porém, essa iniciativa teve uma reação de não aceitação muito grande, pelas instâncias do próprio governo, movimentos sociais, associações de educadores, pesquisadores da área, e instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Movimento Interfóruns de educação Infantil no Brasil (MIEIB) e a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), alertando para os riscos da adoção dessa perspectiva de avaliação.

Em consonância ao posicionamento das instituições citadas acima, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) considerou em nota técnica que o ASQ-3 não é condizente com a concepção de criança presente nas DCNEI, além de não se caracterizar como uma metodologia de avaliação da política de educação infantil. Assim a utilização do ASQ-3 enquanto instrumento de avaliação da educação infantil acabou não sendo implantada em âmbito nacional como uma perspectiva de avaliação no âmbito da política educacional.

Em resposta à ausência de uma avaliação que verifique a qualidade da EI, a Secretaria de Educação Básica (SEB) criou um grupo de trabalho que elaborou o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, publicado em 2012, para orientar a política de avaliação da educação infantil:

Visando a preencher esta lacuna e orientada por uma concepção específica de avaliação da educação infantil, em consonância com diretrizes da LDB – que desautoriza avaliações de crianças da educação infantil com finalidade classificatória e restritiva da progressão escolar –, a Secretaria de Educação Básica – SEB – do MEC promoveu a criação de um grupo de trabalho que elaborou um documento para orientar a política (denominada ali de “sistemática”) de avaliação da educação infantil. Tal “sistemática” concebe a avaliação como um processo formativo que, na educação infantil, deve-se voltar para as instituições, os programas e as políticas. Portanto, muito distante do que foi denominado e interpretado como modelo positivista (ROSEMBERG, 2013, p.51).

a criança está menos desenvolvida. São 21 escalas, sendo que cada uma contém 30 perguntas; como existem repetições, o total de itens não repetidos é 275. O ASQ-3 classifica as crianças em três categorias: (a) necessita de uma avaliação em profundidade; (b) monitoramento e estímulos adicionais são recomendados; e (c) está se desenvolvendo conforme o esperado. (BRASIL, 2015, p.17)

O documento apresenta a ideia de uma avaliação democrática que tenha a participação de diversas instâncias e segmentos da educação infantil possibilitando a avaliação da realidade educacional que possa prestar-se a apoiar políticas e programas produzindo informações capazes de subsidiá-los. É proposto um modelo de avaliação que integra fluxos concomitantes e complementares de decisão de forma que as análises produzidas pelos sujeitos se relacionem, mas que possam ser encaminhadas de forma independente por cada instância, conforme demonstra a figura abaixo:

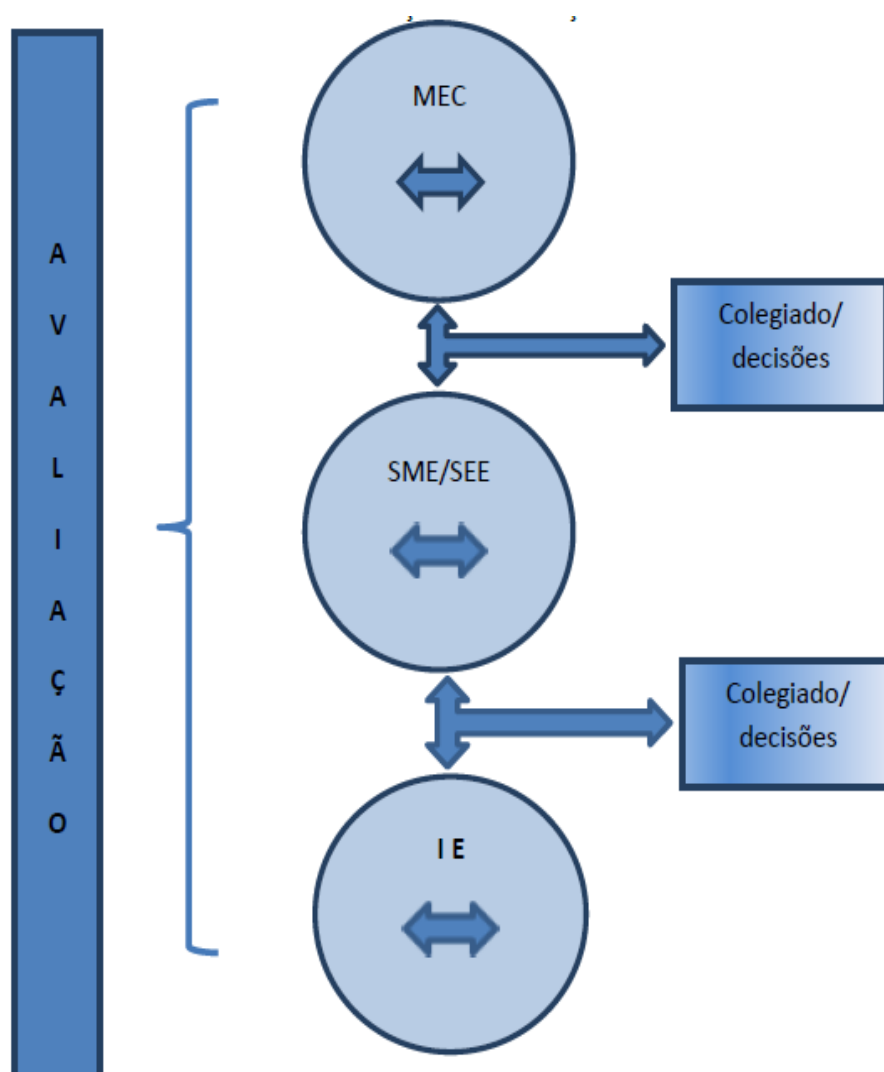


Figura 6: Sistema de Avaliação da Educação Infantil

Fonte: Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (Brasil, 2012)

A figura traz a ideia de uma sistemática de avaliação que ocorre por meio de três fluxos específicos, mas relacionados entre si, sendo o fluxo descendente no qual há a avaliação pelas instâncias governamentais (MEC/INEP) das instâncias sob sua coordenação (SEE/SME/IE), o fluxo ascendente em que as instituições educacionais e as Secretarias Municipais/Estaduais de Educação avaliam as instâncias governamentais, suas políticas e programas, e, o fluxo horizontal onde ocorre a autoavaliação das instâncias relacionadas à educação infantil (Ministério da Educação, Municípios/Estados e instituições educacionais).

Em 2012 foi instituído o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa que focaliza a formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização. *A priori* o programa formava os professores que atuavam nos ciclos de alfabetização, mas em 2017, o documento norteador para o desenvolvimento do programa no ano de 2018, incluiu no eixo de formação os professores da educação infantil que atuam com a faixa etária de cinco anos.

Seguindo a sucessão de ações governamentais, em 2013, embora não tenha sido uma proposta voltada para a avaliação da educação infantil, temos a criação da ANA no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que é uma avaliação censitária de larga escala, externa aos sistemas públicos de ensino e que é aplicada no ciclo de alfabetização, tendo a função de aferi-la.

O PNAIC e a ANA são programas da política educacional que vão ao encontro do que preceitua a meta 5 do PNE 2014 – 2024: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Alguns estudos⁴⁷ demonstram que a aplicação da ANA impacta nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da pré-escola, antecipando a alfabetização e induzindo a preparação dos alunos para testes. De acordo com Sousa, apesar de não ser seu objeto, a ANA delinea uma perspectiva de avaliação na educação infantil:

iniciativas de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, direcionadas a julgar o nível de alfabetização das crianças, podem influenciar os planos de ensino e, em especial, as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Tal postura fortalece a equivocada visão, ainda presente em redes de ensino e escolas, de que a Educação Infantil se presta à reparação das

⁴⁷ Dentre eles podemos citar Pimenta (2017) e Ribeiro (2016; 2018).

crianças para o ingresso no Ensino Fundamental; e, ainda, trata indevidamente a noção de medida como sinônimo de avaliação, como mostra o estudo de Ribeiro (2016) (SOUSA, 2018, p. 76).

Nesse sentido, os professores do primeiro ano do ensino fundamental ao receberem cobranças acerca da alfabetização das crianças, acabam transferindo tais cobranças aos professores da educação infantil que, por diferentes motivos⁴⁸, acabam cedendo a tais cobranças que relacionam a EI como etapa preparatória para o EF e procuram antecipar a alfabetização.

Em 2014 é instituído o Plano Nacional de Educação 2014-2024, por meio da promulgação da Lei nº 13.005 de junho de 2014, que prevê a implantação da avaliação da educação infantil na estratégia 1.6 da meta 1:

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (Brasil, 2014).

Nesse contexto, no ano de 2015, o documento “Contribuições para a Política Nacional: A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto”⁴⁹ (Brasil, 2015) foi publicado. No interior deste documento há indicações específicas sobre a avaliação do acompanhamento e aprendizagem infantil pautado na avaliação das experiências que são proporcionadas às crianças, assim, a avaliação de contexto contempla “o conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas (...)” (BRASIL, 2015).

⁴⁸ Acreditamos que dentre os motivos está a formação do docente do EF e da EI, visto que após ser instituído o EF de 9 anos, e, portanto, a entrada da criança com 6 anos nesta etapa educacional não ocorreram formações para que os professores que já atuavam há algum tempo compreendessem melhor essa política, bem como, adequassem suas práticas pedagógicas a nova realidade educacional brasileira.

⁴⁹ Este documento, que foi um documento encomendado pela COEDI/MEC, é o objeto final de uma ação da Universidade Federal do Paraná com outras universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina), além da universidade italiana – Università degli studi di Pavia/Itália, em parceria técnica e financeira com a SEB do Ministério da Educação, sendo objetivo dessa ação conjunta a formulação e difusão de propostas e indicadores de avaliação de contexto na educação infantil para a elaboração e a revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil.

Tal documento indica como premissa a avaliação do contexto educativo, no qual todos os atores educacionais são avaliados ao mesmo tempo em que avaliam, participando ativamente da avaliação, dessa forma, a avaliação pauta-se na qualidade das experiências educativas no cotidiano das instituições, estamos falando, portanto de uma avaliação democrática cujo foco não recai sobre a criança.

Assim, em maio de 2016 foi publicada a Portaria nº 369, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), incluindo pela primeira vez a educação infantil por meio da criação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), com um ciclo avaliativo bianual a iniciar-se em 2017. Essa portaria foi revogada pela portaria nº 981, em agosto do mesmo ano, com a justificativa de que a Base Nacional Comum Curricular ainda estava em curso; informações essas que podem ser conhecidas por meio dos registros de Pimenta (2017, p. 33):

(...) em maio de 2016, o então ministro da educação, Aloizio Mercadante, publicou a Portaria nº 369, criando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) que incorporava a educação infantil no sistema nacional de avaliação, com a instituição da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI).

A partir das mudanças governamentais ocorridas em meados de 2016⁵⁰, a nova direção do MEC revogou a portaria de criação do SINAEB, no mês de agosto do referido ano, com a justificativa de que o sistema de avaliação não poderia ser criado sem a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda em revisão - naquele momento - no âmbito do governo federal, sinalizando que as avaliações da educação básica - nas quais se inclui a educação infantil - devem ser pautadas pelo currículo.

Contudo, apesar da previsão legal constante no PNE 2014-2024 e das orientações presentes em documentos governamentais, até a presente data a educação infantil ainda não foi incluída no Sistema Nacional de Avaliação.

Vale ressaltar que o emprego da avaliação externa e em larga escala para a educação infantil pode trazer diversas implicações negativas para todos os envolvidos no processo educativo, particularmente aos educandos, uma vez que, ao focar no desempenho da criança, desconsidera-se as especificidades desta etapa educacional equiparando-a ao ensino fundamental, focalizando uma avaliação que

⁵⁰ Em 31 de agosto de 2016 ocorreu o *impeachment* da então presidenta da República Dilma Rousseff. Ela já se encontrava afastada do cargo desde maio do referido ano, em seu lugar, assumiu o seu vice, Michel Temer, que trocou os dirigentes de todos os ministérios e de várias autarquias do governo federal, entre elas o INEP. Uma das ações do novo ministro da Educação foi a revogação da portaria do SINAEB. (PIMENTA, 2017, p. 33)

limita-se a medir o resultado demonstrado pelo aluno por meio de provas estáticas e quantitativas que não mostram nem ao professor, nem a ninguém quais são as reais necessidades discentes.

Sousa (2018) nos alerta para o risco de rotulação e estigmatização das crianças mal sucedidas quando utilizamos avaliações pautadas em testes orientados por uma concepção de desenvolvimento infantil segmentado por estágios preestabelecidos que desconsideram os ritmos individuais de cada criança e culpam-na e às suas famílias pelo fracasso escolar, tendo-as por incapazes e desinteressadas. Assim, a utilização da avaliação em larga escala na educação infantil, “que tenha como foco a avaliação da criança em um contexto precário e desigual de oferta, apoia diagnósticos equivocados e leva à prescrição de “remédios” que, certamente, não terão efeito, ou pior, poderão produzir graves efeitos colaterais” (SOUSA, 2018, p. 74).

Além disso, com a retomada das pautas do neoliberalismo, a educação volta a ser vista como uma mercadoria de forma que o ensino passa a ser orientado por um padrão produtivista e empresarial. Segundo Gentili (2000, p. 49), a escola passa a ter a função de transmitir determinadas disciplinas e competências que serão necessárias diante de um mercado competitivo e altamente seletivo, “a educação deve garantir as funções de seleção, classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais nisso reside a função social da escola.”

Nesse contexto, há que se considerar o indubitável processo de mercantilização da educação por meio da adoção de sistemas apostilados que já trazem as atividades e os conteúdos prontos desconsiderando os interesses das crianças e o contexto social e histórico ao qual a mesma está inserida, além de tornar o trabalho dos profissionais da educação alienante vez que o mesmo já é totalmente planejado por terceiros e, portanto, descontextualizado da realidade para a qual se destina. O ensino passa a ser regido por um sistema de premiação e castigos (tanto para os alunos como para os professores e demais atores educativos) que funcionam como estratégia de incentivo à competitividade e controle da produtividade em nome da qualidade.

Ao considerarmos o contexto em tela não podemos deixar de salientar que entendemos ser necessário a inserção nos debates acerca da temática da avaliação uma abordagem que se caracterize pela reflexão dialógica, participativa e

democrática, uma avaliação formativa, tanto em nível federal quanto municipal, que se priorize o contexto em que ocorre a educação das crianças pequenas e bem pequenas, atentando-se para a importância dos espaços físicos, dos equipamentos, dos materiais e brinquedos, da formação docente, entre outros. Concernente a essas características avaliativas apresenta-se a avaliação de contexto utilizada como parâmetro na abordagem italiana na região de Régio Emilia.

3.3 A LEGISLAÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ABORDAGEM REGGIO EMILIANA

Como já mencionado anteriormente o contexto da produção de texto é o segundo contexto apontado por Mainardes no âmbito da Abordagem do Ciclo de Políticas, e diz respeito a escrita da lei, considerando-se como integrantes desse contexto não apenas as leis, mas todos os documentos e textos oficiais como resoluções, decretos, diretrizes, normativas entre outros. (MAINARDES, 2006 a; b)

Dessa forma, nesta seção realizamos um estudo dos diferentes registros da letra da lei no que se refere a avaliação no campo da EI, ou seja, trataremos do contexto da produção do texto. Também procedemos a uma análise do texto da lei no intuito de identificar a influência da Abordagem Reggio Emiliana no contexto educacional brasileiro, particularmente, no que tange a avaliação enquanto acompanhamento do processo de desenvolvimento e da aprendizagem infantil, que, na referida abordagem italiana, é realizado por meio da “Documentação Pedagógica”.

Assim, na presente seção buscamos responder aos objetivos específicos: “analisar os documentos legais, normativos e diretivos que orientam e norteiam a avaliação na/na EI , e, identificar nos documentos legais, normativos e diretivos que orientam e norteiam a avaliação na/da EI a influência da Abordagem de Reggio Emilia.”

Ao discorrermos, dentro de uma perspectiva histórica, acerca da inserção da avaliação na EI na subseção 4.1, pudemos observar que o atendimento a pequena infância apresentava-se sob a égide da assistência social ⁵¹e que a assistência ofertada às crianças pequenas provinha de instituições de caridade, estando, as

⁵¹ A assistência social também é um direito em uma república, no entanto, as discussões se pautavam no fato de que isso não era suficiente, sendo fundamental se pensar em uma instituição que oportunizasse diversas vivências as crianças.

escassas políticas públicas afetas à essa faixa etária, ligadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública⁵², porém, o foco recaía sobre a educação primária, que era obrigatória⁵³, e a sua pretensa universalização.

A elaboração das políticas públicas de atendimento à pequena infância no âmbito da assistência social sofria forte influência de fatores: i) médico-higienistas com vistas ao combate da mortalidade infantil e a prevenção de doenças, ii) jurídico-policiais evidenciando a preocupação com as questões de criminalidade infantil, trazendo o tema da infância moralmente abandonada, e, iii) de ordem religiosa que visava o controle das classes trabalhadoras construindo a ideia de que a pobreza era um componente natural de Deus (KUHLMANN JR., 1998).

Ao realizarmos uma breve pesquisa no *site* do MEC, na aba “legislação histórica”⁵⁴, entre os anos de 1889 a 1959, encontramos um número reduzido de leis referentes ao atendimento das crianças. Tais textos de lei trazem indicações referentes a assistência do menor abandonado, demonstrando, prioritariamente, preocupação com o fator jurídico policial apontado por Kuhlmann Jr. (1998).

Nas constituições de 1934⁵⁵, 1937, 1946 e 1967 não há nenhuma previsão legal para a educação infantil, nomeada nesse período como ensino pré-primário. Nessas constituições o ensino pré-primário sequer é mencionado, entretanto, na Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61), a EI é regulamentada em um capítulo próprio nomeado como “Da educação pré-primária”:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.
Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

⁵² O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado no Brasil em 14 de novembro de 1930, sendo sua criação um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas. Nele eram desenvolvidas atividades relativas a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Antes da sua criação a educação era um assunto tratado pelo Departamento Nacional do Ensino que estava ligado ao Ministério da Justiça. Em 1953 a área da saúde ganha autonomia, surgindo o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e Cultura com a sigla MEC.

⁵³ A gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário apresenta previsão desde a Constituição Federal de 1933.

⁵⁴ A referida pesquisa teve como base de dados o site do MEC: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>

⁵⁵ Em 1934, com a promulgação da nova Constituição Federal, a educação passa a ser um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Podemos observar que na primeira LDB há uma regulamentação quanto ao atendimento das crianças menores de sete anos, podendo ser ofertada por meio de escolas maternas e jardins de infância, mas, não temos nenhuma diretrizes para a avaliação nesta etapa educacional. Havia ainda a previsão de que as empresas oferecessem, diretamente ou em cooperação com o poder público, educação pré-primária às crianças com menos de sete anos, filhas de mães trabalhadoras de tais empresas.

No ano de 1971, é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 5.692, na qual a educação infantil novamente fica aquém, havendo uma discreta referência a ela no capítulo que trata do financiamento da educação, reforçando o tópico das empresas quanto à educação dos filhos de suas trabalhadoras, no art. 61: “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau” (BRASIL, 1971).

Assim, mais uma vez a avaliação na EI sequer é mencionada. Entretanto, apesar de não haver lei ou documento federal que norteasse a prática da avaliação nas instituições que se ocupavam do atendimento infantil, a avaliação ocorria, no formato de testes do campo da psicologia, estabelecendo um padrão de desenvolvimento e aprendizagem classificadas como normal para uma determinada faixa etária, como vimos na subseção 4.1 deste trabalho.

Em meio ao quadro histórico da educação infantil nacional descrito, há que se mencionar a influência das discussões internacionais que vinham ocorrendo acerca dos direitos das crianças como uma extensão dos direitos fundamentais previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em decorrência de tais discussões, em 1959, a *United Nations International Child Emergency Fund*, o Unicef⁵⁶, estabelece a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que se apresenta por meio de dez princípios, havendo entre eles a previsão da educação escolar gratuita e obrigatória (nas etapas elementares) como um direito da criança, havendo ainda a previsão de que a criança desfrute de jogos e brincadeiras voltados para a educação.

⁵⁶ A Unicef, é um órgão criado pela Organização das nações Unidas (ONU) no ano de 1946, como resultado da necessidade de assistência às crianças órfãs da Segunda Guerra Mundial, e em 1953 se tornou um órgão permanente da ONU.

Na década de 1970 as discussões tornam-se mais intensas e intentam respaldar os direitos das crianças em lei internacional que pressionasse os países a estabelecerem em âmbito nacional obrigações específicas quanto a infância. Assim, em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Crianças, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional de proteção à infância. Nesse sentido tais discussões e documentos internacionais representam uma contribuição para a construção da ideia da criança como sujeito de direitos.

No Brasil, em 1988 é promulgada a Constituição Federal que reconhece a criança como sujeito de direitos, e, no art. 208, inc. IV, inclui a creche e a pré-escola, que até então era de competência da assistência social, no quadro educacional, prevendo o atendimento às crianças de zero a seis anos⁵⁷. À vista do novo texto constitucional, as creches passam a compor, de forma legitimada, a educação básica enquanto direito das crianças e não mais como um direito apenas das mães ou das famílias trabalhadoras, sendo compreendidas como espaços coletivos de cuidados e educação, além de não poderem sofrer diferenciação das demais instituições educacionais.

Em 1996 por meio da promulgação da Lei nº 9.394 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorre a regulamentação da finalidade da EI como desenvolvimento integral da criança, bem como a forma como seria ofertada, em creches (para crianças de até três anos de idade) e pré-escolas (para as crianças de quatro a seis anos). No que se refere a avaliação, a LDBEN previa no art. 31 que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Dessa forma, a avaliação é entendida como acompanhamento do desenvolvimento da criança por meio de registro, sem que o mesmo seja parâmetro para que a criança ingresse nas segmentações anuais da educação infantil ou no ensino fundamental. Para Didonet (2012) dois motivos contribuíram para que a avaliação não fosse utilizada para reprovar ou aprovar as crianças na educação infantil, sendo eles: a concepção de desenvolvimento e aprendizagem que coloca em evidência os ritmos e formas próprios de cada criança, e, a obrigatoriedade do

⁵⁷ Alterando a idade de atendimento na pré-escola para até cinco anos em 2006 pela Emenda Constitucional nº 53.

ensino fundamental a partir dos seis anos de idade. O autor enfatiza ainda que em não havendo pré-requisito além da idade para ingresso no EF, não há motivos para que se avalie os conhecimentos ou competências infantis.

Contudo, a lei não aponta quais são os parâmetros que devem reger os registros, nem de que forma os mesmos devem ser realizados, com a utilização de qual(is) instrumentos, tampouco qual a concepção de avaliação pensada e utilizada. Podemos dizer ainda que, na LDBEN está prevista a avaliação a ser realizada na prática pedagógica dos docentes da creche e da pré-escola, mas nada consta sobre a avaliação das políticas voltadas para a educação infantil.

Posteriormente, por meio da lei nº 12.796 de 2013, que altera a LDBEN, a pré-escola passou a atender crianças de quatro a cinco anos, e, outros itens foram regulamentados como a carga horária mínima anual⁵⁸, a jornada diária⁵⁹, a frequência⁶⁰, e, a avaliação, que passou ter sua previsão no inc. I do art. 31 com redação de mesmo teor: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Porém, tivemos a inclusão do inc. V, prevendo a “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 2013).

Esse item é de suma importância, visto que, a partir da referida “documentação”, os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil podem ser conhecidos e acompanhados pela comunidade escolar interessada, tanto na passagem da criança de um ano para o outro no âmbito da EI como na transição das crianças da EI para o EF, mas, não fica claro de qual profissional é essa incumbência, nem que tipos de documentos devem ser produzidos. Assim, o texto da lei não explicita se é o professor ou a escola que deve expedir tal documentação, entretanto, acreditamos que esta deve ser uma ação conjunta em que o professor fornece dados e subsidia a escola na produção da documentação.

⁵⁸ A carga horária anual mínima prevista é de oitocentas horas distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos.

⁵⁹ Conforme a LDBEN a jornada diária deve ser de no mínimo quatro horas para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral.

⁶⁰ É exigida a frequência mínima de sessenta por cento do total de horas, devendo o controle ser realizado pela instituição. Cabe ressaltar que na educação infantil a frequência não é requisito para a promoção para o acesso ao ensino fundamental.

Podemos dizer que, de forma análoga, encontramos na abordagem Reggio Emiliana o termo “Documentação Pedagógica”, que mais do que um termo, pode ser entendida como uma concepção.

Como vimos na seção 1, na perspectiva Emiliana, para a consecução da referida documentação pedagógica é necessário que o professor tenha como ponto de partida a observação atenta e sistematizada acompanhada por diferentes formas de registro, podendo ser realizados por meio de diários de campo escritos pelo professor, relatórios, fotografias, vídeos, áudios, produções das crianças e dos adultos, entre outros. No texto da LDBEN, assim como na Abordagem Reggio Emiliana, também encontramos o termo registro, que apesar de não estar acompanhado de uma explicação de como deve ocorrer, pode ser considerado similar ao registro especificado por essa Abordagem.

No âmbito da introdução de importantes reformas no campo educacional, especialmente EI, na ânsia de concretizar os direitos das crianças expressos na nova constituição e na nova LDBEN, as áreas governamentais competentes lançam diversos documentos que, conforme aponta Didonet, reafirmam as premissas avaliativas expressas na lei 9394/96, sugerindo formas de cumpri-las. (DIDONET, 2014).

Tais documentos ampliam a esfera da avaliação para além do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, abarcando a avaliação da política da educação infantil, bem como a sua articulação com o EF e a inserção no contexto sociocultural, introduzindo o conceito de qualidade como um objetivo a ser atingido. Ainda de acordo com Didonet (2014, P.341):

Esses documentos foram produzidos sob a liderança ou coordenação do Ministério da Educação (SEB/COEDI) com ampla participação de especialistas e instituições educacionais, movimentos e redes de organizações com comprovada experiência nos diferentes campos da atividade educacional – pesquisa, avaliação, formação de professores, atuação em creches e pré-escolas, políticas públicas de educação, legislação e gestão de sistemas de ensino.

Dentre os documentos produzidos pelo poder público federal, está o Documento, já citado, “Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” que foi reeditado e republicado em 2009. O documento em questão apresenta diversos critérios que devem ser observados

pelos sistemas de ensino e que dizem respeito as práticas docentes no contexto da sala de aula, há ainda uma série de critérios relacionados à definição de diretrizes e normas políticas. No que tange a avaliação, podemos citar dois critérios:

- Há um projeto para as creches com explicitação de metas, estratégias, mecanismos de supervisão e avaliação.
- A programação prevê que as famílias sejam informadas dos progressos de suas crianças sem que isto implique em avaliação formal (BRASIL, 1995, p. 25; 39).

O primeiro critério relaciona-se à avaliação da política, já o segundo está diretamente ligado a avaliação na EI, no âmbito da prática pedagógica, apontando a necessidade de que as famílias acompanhem o desenvolvimento e aprendizagem da criança, contudo, esse critério é assertivo em não permitir que se faça uso da avaliação formal. Ora, se o professor não deve pautar-se na avaliação formal, temos então, a reafirmação da utilização do registro e da documentação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis já previstos pela LDBEN.

Outro documento a ser citado é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC/CEF, 1998), composto por três volumes, dirige-se diretamente aos professores de creches e pré-escolas, e, portanto, ao trabalho educativo cotidiano junto às crianças. No volume 1, que é um documento introdutório, sob o subtítulo “Observação, registro e avaliação formativa”, encontramos a concepção de avaliação empregada, a avaliação formativa. Também podemos encontrar orientações específicas sobre a avaliação na educação infantil:

a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

Assim, a avaliação é compreendida como um documento que deve fornecer subsídios para que o professor reflita sobre a sua própria prática, ou seja, as experiências e experimentações que oferece às crianças, além disso, a orientação é de que a avaliação seja utilizada para acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O RCNEI, muito criticado pelos pesquisadores(as), aponta como instrumentos de avaliação a observação e o registro com recomendações de que este seja efetuado pelo professor por meio da escrita de suas observações impressões e ideias, gravações em áudio e vídeo, fotografias, produções da criança, etc. Ademais, o documento indica mais dois pontos que não podem passar despercebidos, um é o apontamento de que a avaliação deve possibilitar o acompanhamento, pela própria criança, de suas conquistas e possibilidades, e o outro ponto diz respeito ao “direito dos pais de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças” (BRASIL, 1998, s.p.).

Nesse sentido podemos dizer que é reforçada a similaridade de tais orientações com a “Documentação Pedagógica” da Abordagem de Reggio Emilia. Se na LDBEN a similaridade era discreta podendo ser identificada pelos termos observação, registro e documentação, no RCNEI fica latente e se estreita ao apontar a ideia de que à criança deve ser dada a possibilidade de acompanhar seu próprio desenvolvimento, como podemos perceber pela assertiva de Rinaldi (2016, p. 243):

Assim as crianças podem ver o significado que o professor interpretou do seu trabalho. Quando você compartilha a sua documentação com as crianças demonstra que o que elas fazem tem valor e significado. As crianças descobrem que existem e podem emergir do anonimato e da invisibilidade, vendo que o que elas dizem e fazem é importante, pode ser ouvido, valorizado, compartilhado, apreciado e compreendido.

Não obstante o RCNEI represente um avanço no campo da educação infantil trazendo à tona questões importantes da área, corroboramos com Cerisara (2007) ao apontar um grave problema, a contradição entre a concepção teórica apresentada e a estrutura no qual se baseia, onde cada eixo ou âmbito de experiência é apresentado sob uma lista de objetivos e conteúdos seguidos de avaliação e orientações didáticas. Segundo a autora, essa estrutura evidencia o modelo escolar de trabalho podendo levar os professores a portar-se diante das crianças de zero a cinco anos como “alunos que devem aprender determinados conteúdos e que serão avaliados pelos resultados apresentados” (CERISARA, 2007, p. 34).

Assim, o RCNEI apesar de explicitar a concepção de construção histórico-social, não apresenta a criança como cerne do princípio educativo na forma como

está estruturado, uma vez que prevalece no documento uma concepção abstrata e reducionista de criança tomando-a unicamente como aluno.

Ainda de acordo com Cerisara (2007, p. 34), ao analisar os pareceres, um tópico comum foi a avaliação:

(...) da forma como está proposta, incorre na perpetuação de práticas de retenção na pré-escola, discriminatórias e excludentes para as crianças pequenas em geral e para as maiores de seis anos em especial. Além disso, entra em choque com a LDB que afirma que a pré-escola não tem avaliação. Por isso é enfatizado pelos pareceristas que a avaliação deve atender ao que indica a LDB –que seja no sentido de registro e acompanhamento.

Entretanto, ao procedermos a análise dos três volumes do RCNEI nos ocorre que de fato sua estrutura é pautada em conteúdos, e, portanto, contraposta à concepção de criança que o documento apresenta. Porém, nas orientações específicas de cada eixo de experiência, verifica-se que há variados pontos que se contrapõem com o conjunto de suas formulações, como, por exemplo, a indicação de que a avaliação seja contínua e não ocorra apenas ao final do trabalho, sinalizando que o foco não é o produto e sim o processo no qual o professor deve registrar momentos que acompanhem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, além de fornecer parâmetros que o oriente em sua prática.

O documento apresenta também a ideia de que o trabalho de reflexão se faz a partir da observação e do registro, que deve ser feito para que as observações não se percam e possam ser utilizadas como instrumento da reflexão. Traz ainda a assertiva de que a avaliação deve ter um caráter de análise e reflexão, indicando para as crianças suas conquistas e fornecendo, para o professor, informações acerca da sua prática para que esta possa ser repensada.

Um outro ponto de destaque referente a avaliação presente no volume 2 é que:

(...) não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. Assim, pode-se esperar, por exemplo, que a criança identifique seus colegas pelo nome apenas se foi dada a ela oportunidade para que pudesse conhecer o nome de todos e pudesse perceber que isso, além de ser algo importante e valorizado, tem uma função real (BRASIL, 1988, p. 65, vol. 2).

Fica claro que o objeto da avaliação não é a criança e sim as situações em que se oportuniza à criança a possibilidade de vivenciar experiências, entretanto, em cada eixo ou área de experiência são elencadas competências esperadas para a faixa etária de zero a três anos e de quatro a seis anos. Há que se mencionar que nos eixos ou áreas, no tópico referente à avaliação, o documento sempre associa à aquisição das competências elencadas a oportunidade de experiências à criança pela instituição, colocando essa premissa como obrigatória para a aquisição das competências esperadas.

Palhares e Martinez (2007) assinalam que o RCNEI remete à infância desejada e rica em estímulos, aproximando-se de uma criança idealizada, distante da realidade das creches e pré-escolas brasileiras. Elas assinalam ainda que questões importantes como o espaço físico, a razão adulto/criança, a rotatividade do profissional ocasionada pela baixa remuneração, a formação do professor, entre outras, não foram abordadas.

Logo, podemos dizer que o RCNEI ao apresentar contradições entre os conceitos que aponta como base norteadora do documento e a sua estruturação pautada em conteúdos, poderia direcionar a prática docente a uma pedagogia de transmissão, portanto, essa contradição carregava consigo a possibilidade de induzir o professor a realizar uma interpretação equivocada. Assoma-se à essa possibilidade de interpretação equivocada, como fator impactante, a formação dos profissionais que atuavam na educação infantil no período em que esteve em vigor o referido documento.

Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação (CNE) com o objetivo de direcionar a organização das, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicando em 17 de dezembro de 1998 o Parecer nº22/98, apresentando a avaliação como instrumento de diagnóstico para a tomada de decisões e verificação, pelo professor, da qualidade do seu próprio trabalho, além de indicar de forma taxativa que a avaliação não deve apresentar caráter punitivo às crianças, tampouco ser instrumento de reprovação para o acesso ao EF.

Posteriormente, o CNE institui as DCNEI, de caráter mandatório, por meio da Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999. No art.3º, inc. V da resolução encontramos uma orientação acerca da avaliação que permeia o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, na qual a avaliação deve estar prevista nas propostas

pedagógicas das instituições “através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos”, no mesmo inciso há a indicação de que a avaliação não deve ter o “objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1999, s.p.).

Nesse sentido, se o RCNEI apresentava possibilidade de dubiedade interpretativa quanto ao caráter da avaliação, as DCNEI de 1999 são assertivas ao discorrerem acerca deste tema, deixando claro que a avaliação não pode ser utilizada para punir a criança ou para retê-la, mas deve auxiliar o professor no acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e no trabalho de reflexão acerca de sua própria prática.

Dentre os documentos afetos à EI produzidos pelo MEC podemos citar o Plano Nacional de Educação 2001-2011 que, apesar de estar com o prazo de vigência vencido é importante considerar suas posições acerca da avaliação da oferta, uma vez que esse PNE não trata da avaliação do desenvolvimento das crianças (DIDONET, 2014).

O PNE, na meta 10 prevê que seja estabelecido pelos municípios “um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil” que tenha por finalidade o apoio técnico pedagógico para a melhoria da qualidade, e, na meta 19, manda “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade”.

Nesse contexto, em cumprimento a determinação legal do PNE 2001-2011 e com o objetivo de garantir a qualidade na educação infantil são estabelecidos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). No volume 1, dentre outros temas, há a discussão sobre a qualidade, na qual é apresentada a ideia da qualidade no atendimento às crianças pequenas e bem pequenas na perspectiva de contexto da Abordagem Reggio Emiliana: “a qualidade tem uma natureza transacional; a qualidade tem uma natureza participativa; a qualidade tem uma natureza autorreflexiva; a qualidade tem uma natureza contextual e plural; a qualidade é um processo; a qualidade tem uma natureza transformadora” (BRASIL, 2006, p. 23).

Entretanto, o documento ao apresentar sua concepção de qualidade enuncia considerar a diversidade existente no território brasileiro associado as peculiaridades do contexto local, apresentando como características a ideia de que

a qualidade “é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas” (BRASIL, 2006, p. 24, vol.1).

No volume 2 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, são apresentados como aspectos relevantes para compor a avaliação da educação infantil para a melhoria da sua qualidade:

as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições (BRASIL, 2006, p. 44, vol. 2).

Esse documento contribui na definição e construção de um instrumento de avaliação da política para a educação infantil uma vez que sinaliza o que deve ser feito nas instituições de atendimento à crianças de zero a cinco anos (DIDONET, 2012).

Na mesma perspectiva dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em 2006 é lançado o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil, por meio do qual são feitas sugestões de critérios relacionados à qualidade dos ambientes escolares a serem seguidos pelos gestores municipais e das unidades escolares, pela equipe multidisciplinar e pelos arquitetos e engenheiros (BRASIL, 2006).

Como desdobramento deste documento, foram estabelecidos os Indicadores da qualidade na Educação Infantil, que são estruturados por meio de sete dimensões que se subdividem em indicadores, cuja finalidade é analisar os contextos considerados os aspectos culturais e as condições locais. As dimensões são: (i) planejamento institucional; (ii) multiplicidade de experiências e linguagens; (iii) interações; (iv) promoção da saúde; (v) espaços, materiais e mobiliário; (vi) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e (vi) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009).

O documento é um instrumento de autoavaliação que objetiva conhecer os diferentes aspectos da qualidade da educação infantil ofertada pela instituição, com

a participação da comunidade escolar (direção, técnicos, professores, auxiliares, famílias e pessoas da comunidade), entretanto, a referida autoavaliação não apresenta caráter obrigatório, a adesão das instituições deve ser voluntária.

Nessa perspectiva os indicadores propõe uma avaliação da qualidade da educação infantil pautada na avaliação do contexto real em que ocorrem as práticas pedagógicas com as crianças, afastando do foco o desempenho das crianças, diferentemente do que ocorre no EF.

Em 2009, diante de novos desafios que assolavam a educação infantil fez-se necessária a revisão, reformulação e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim, foi publicado o Parecer nº20/2009 seguida da publicação da Resolução nº5/2009. Em ambos os documentos encontramos a seguinte concepção de criança, no art.4º:

(...) centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, s.p.).

Essa concepção de criança assemelha-se à concepção de criança adotada pela abordagem de Reggio Emilia. Para Malaguzzi (2016, p. 72), as crianças são “seres sociais” e ativos visto que “(...) o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos.”

Ainda de acordo com Malaguzzi (2016, p. 85), as crianças “são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais que envolvem planejamento, coordenação de idéias e abstrações”, assim, podemos dizer que na abordagem de Reggio Emilia trabalha-se com a concepção de uma criança ativa, que constrói seu conhecimento por meio de suas experiências, recebendo as influências do contexto histórico e cultural ao qual se insere.

Os documentos tratam da avaliação no âmbito da prática pedagógica. No art. 10º da Resolução nº5/2009 temos a seguinte orientação legal:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Na letra da resolução são reforçadas as previsões da LDBEN, em que as instituições são responsáveis por criarem formas de acompanhar o trabalho pedagógico e realizar a avaliação do desenvolvimento da criança, por meio da observação e do registro sem fins de seleção, classificação, retenção ou promoção da criança.

Ao analisarmos o referido artigo encontramos dois itens que também são atividades permanentes da prática pedagógica na Abordagem Emiliana, a observação sistemática e crítica das experiências vivenciadas pelas crianças e suas interações com outras crianças e com os adultos, e, a utilização de registros feitos por adultos e crianças através de diferentes instrumentos.

Para Gandini (2016) observar é um processo em que se pretende enxergar e entender as situações, desse modo, observar é um ato que precisa ser aprendido e o professor precisa entender o porquê de observar e o que observar, enquanto que os registros são formas, métodos, ferramentas de observação, podendo se apresentar sob a forma de vídeos, fotografias, gravações em áudio, e, anotações do professor.

Há que se atentar ainda para a ideia de acompanhamento da criança e registro do seu desenvolvimento que o texto da resolução e do parecer apresentam e que também estão presentes no modelo de Reggio Emilia, que intenta acompanhar, conhecer e reconhecer o pensamento da criança, seu potencial, suas aprendizagens e o seu desenvolvimento durante o processo. Assim, no contexto de Reggio Emilia a avaliação não ocorre ao final do processo, mas durante o processo,

acompanhando-o por meio da documentação pedagógica que requer a observação, o registro e a reflexão sobre os mesmos.

Dessa forma, as indicações das DCNEI acerca da produção de materiais como relatórios, fotografias, desenhos das crianças, relatórios, entre outros, converge com as proposições da abordagem Reggio Emiliana e de outros países no que se refere a forma de registrar e documentar as observações, das práticas e dos processos educativos, realizadas pelos docentes.

Em 2011 o MEC criou um grupo de trabalho, como já discutido anteriormente, que tinha como incumbência a produção de um documento que apresentasse subsídios que contribuíssem para a definição da política de avaliação da educação infantil, em 2012 ele foi publicado sob o título “EDUCAÇÃO INFANTIL: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”. Este documento tem como foco a avaliação da política, contudo, reforça as proposições pra a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento infantil constantes da LDBEN e das DCNEI.

Outro documento de importante teor na área da avaliação da educação infantil é o PNE 2014-2024 instituído pela lei nº13.005 de 2014 que na estratégia 1.6 prevê a implantação da avaliação da educação infantil para o alcance da qualidade. De acordo com essa estratégia, a implantação da avaliação deveria ter ocorrido até o segundo ano de vigência do plano, realizando-se a cada dois anos com a finalidade de verificar a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

Não podemos deixar de mencionar o documento “A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto”, publicado em 2015, que constitui-se como contribuição para a política nacional de avaliação. Nele temos a influência explícita da abordagem Reggio Emilia, visto que a consecução do documento teve a participação de pesquisadoras da universidade italiana – Università degli studi di Pavia/Itália.

Apesar de tratar-se de um documento que intenta contribuir com a área da avaliação da educação infantil, é um documento dirigido às instituições de educação infantil e aos profissionais que delas se ocupam, como por exemplo, professores, gestores e pesquisadores, ficando clara a relação entre a política de avaliação e a avaliação no âmbito da prática pedagógica, especialmente na terceira parte do material que trata da elaboração e revisão de instrumentos de avaliação.

O texto apresenta a ideia da avaliação de contexto, tendo por contexto “o conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares”, apontando como exemplo, a qualidade do ambiente físico, das relações que se estabelecem nas instituições (criança – profissionais da educação – famílias), das experiências educativas propostas, da organização do trabalho docente, entre outros itens (BRASIL, 2015, p.27).

Nessa perspectiva, ao apontar itens para a avaliação de contexto para a avaliação da educação infantil, aponta também itens que devem ser avaliados pelo professor na sua prática pedagógica e avaliativa junto às crianças. Dessa forma, tanto na perspectiva italiana, quanto na concepção presente neste documento e nas DCNEI, podemos dizer que as famílias e as creches e pré-escolas são contextos educativos que se relacionam constantemente, sendo as instituições espaços de educação formal, e, portanto, portadora de especificidades próprias desse tipo de educação.

O documento reconhece que “a qualidade da oferta em Educação Infantil implica também em aspectos que se relacionam a outras áreas (gestão, profissionais da educação, organização documental e estrutural etc.) que se articulam com a experiência educativa”, entretanto, assume que considerando a necessidade de clarificar questões conceituais relacionadas à prática pedagógica e à prática avaliativa optou por apresentar uma proposta de avaliação dirigida para um campo específico do campo educacional que trata do trabalho com as crianças, nomeada como “experiência educativa”, definindo e qualificando aspectos da prática docente, trazendo dimensões como tempos, espaços, materiais e relações dialógicas entre professores e crianças (BRASIL, 2015, p.61). Assim, a proposta apresenta a seguinte estrutura⁶¹:

⁶¹ As dimensões se articulam às áreas (I: Experiências Relacionais e Sociais e II. Propostas e Contextos) e às subáreas permitindo a reflexão sobre se entrelaçam nos tempos, nos espaços e materiais e nas relações dialógicas entre professores e crianças. A Área Transversal Organização, Reflexão e Socialização, com a subárea Observação, planejamento, avaliação, perpassam as duas áreas e todas as subáreas e dimensões, assumindo uma função própria enquanto instrumento que assegura a dinâmica sistêmica necessária à experiência educativa.

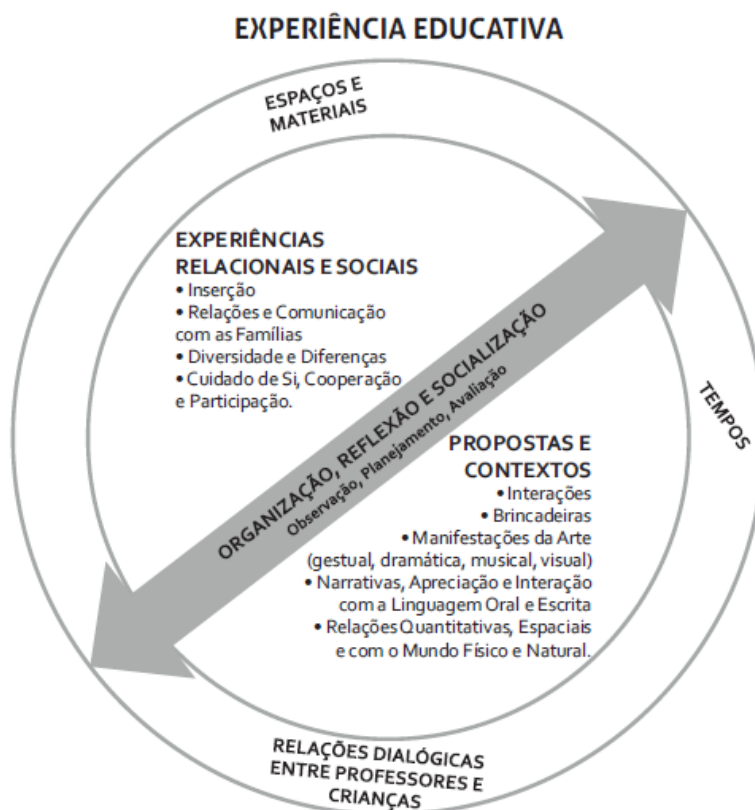


Figura 7: Experiência educativa
Fonte: Brasil, 2015, p. 63.

A nosso ver, este é um documento muito importante, uma vez que traz à luz da prática avaliativa na educação infantil uma proposta real e objetiva que tem a faculdade de orientar a elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação seja na prática docente ou na esfera dos sistemas municipais que carecem de bons instrumentos de avaliação na e da educação infantil.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO CARLOS/SP

Nesta seção traremos dados e informações acerca da pesquisa de campo que versou sobre o contexto da prática, no qual tivemos como foco a implementação da política nacional de avaliação no âmbito municipal a partir da análise do conteúdo das entrevistas realizada com os atores sociais locais, agentes públicos e membros da sociedade civil organizada que atuam no CME, bem como dos documentos municipais legais e normativos.

Para tanto, coletamos dados por meio da entrevista semiestruturada, junto às supervisoras da EI da rede municipal de São Carlos que serão nomeadas Supervisora X (Super. X) e Supervisora Y (Super. Y), conforme mencionado na seção 2. A entrevista foi realizada com as duas supervisoras conjuntamente.

Em seguida entrevistamos cada um dos presidentes do CME dos dois últimos biênios, 2016-2018 e 2018-2020, separadamente. Eles serão nomeados Presidente 1 (Pres. 1) e Presidente 2 (Pres. 2) para preservar suas identidades.

Com o intuito de compor as informações sobre a política educacional municipal de avaliação na EI apresentaremos o estudo realizado acerca do Plano Municipal de Educação.

4.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS ATORES SOCIAIS LOCAIS

O contexto da prática refere-se ao contexto em que a política nacional é interpretada e recriada, sofrendo influência de valores locais e pessoais, além de estar sujeita a interesses diversos, assim, é necessário romper com a ideia de que as políticas são meramente implementadas.

Nesse sentido não podemos deixar de considerar que o bem comum ou interesse público, no Estado Democrático de Direito, é o que conduz este Estado e o poder que lhe é inerente deverá ser pautado na separação das funções essenciais do Estado, que, em última instância, almeja a garantia dos direitos fundamentais, dentre os quais o direito à educação. Paulo Bonavides (2000, p.106) destaca que o poder é:

elemento essencial e constitutivo do Estado, representando a energia básica que anima a existência de qualquer comunidade

humana assentada num determinado território, conservando-a unida, coesa e solidária, sendo seus traços característicos a imperatividade e a natureza integrativa do poder estatal, aliada à capacidade de auto-organização, à unidade e à indivisibilidade do poder, ao princípio de legalidade e legitimidade, além da soberania.

Entretanto, surge no bojo da Assembleia Constituinte de 1988 ideais de descentralização desse poder soberano que se positiva na Constituição Federal de 1988, que por sua vez, declara os municípios brasileiros entes federativos com direitos iguais ao Estado e a União. Esse poder soberano dissemina-se, então, em “poderes menores”, regionalizados e mitigados, mas com autonomia e capacidades próprias. Eis o poder local: resultado dessa “pulverização” do poder soberano, por ordem e com base no sistema constitucionalmente posto.

Segundo Gentilini (2010), essa conquista dos municípios representou o rompimento de uma tradição histórica de centralização e conseqüentemente de subordinação aos poderes regionais e centrais. Tal conquista trouxe consigo a obrigação e a responsabilidade da gestão local das políticas públicas e sua autonomia dentro de um contexto de crise e de dificuldades financeiras.

Entretanto, apesar de atender ao desejo popular por uma gestão democrática com efetiva participação, a Constituição Federal de 1988, desonerou o Estado de sua responsabilidade transferindo-a para os municípios, todavia, a pretensa autonomia pela qual os municípios tanto primavam, não se concretizou imediatamente visto que, devido à crise financeira, os recursos da redistribuição prevista na Constituição concentraram-se nos Estados Federados que passam a substituir o Governo Federal na centralização do poder financeiro. De acordo com Gentilini (2010, p. 71) “uma autonomia pensada e expressa em termos legais não significava que se traduziria imediatamente em termos reais”.

Assim, com a legitimação do poder local, na medida em que o texto magno passa a prever mecanismos e instrumentos de deliberação e controle de políticas sociais no nível de poder municipal, instigando e quase que determinando a participação social, surge dentre esses instrumentos os conselhos gestores municipais, dentre os quais, o Conselho Municipal de Educação.

Nesse sentido, o poder local surge como imposição normativa, mas também como uma necessidade coletiva, uma vez que a efetividade da solução dos problemas locais se torna maior à medida que governantes e governados estão mais próximos e a resposta pública aos desejos sociais e privados se efetiva de

forma mais direta, inclusive com a participação da sociedade civil local na elaboração de suas soluções. Para Tocqueville (1993, p. 54):

É na comuna que reside a força dos povos livres. As instituições comunais são para a liberdade aquilo que as escolas primárias são para a ciência; pois a colocam ao alcance do povo, fazendo-o gozar do seu uso pacífico e habituar-se a servir dela. Sem instituições comunais, pode uma nação ter um governo livre, mas sem possuir o espírito de liberdade. Paixões passageiras, interesse de um momento, o acaso das circunstâncias, podem dar-lhe as formas exteriores da independência, mas o despotismo encerrado no interior do corpo social cedo ou tarde aparece de novo à superfície.

Apesar dos obstáculos encontrados pelos municípios, é inegável que alcançar o *status* de ente federativo, e, conseqüentemente, a autonomia municipal foi um grande avanço político-jurídico para enfrentar e atenuar as desigualdades regionais e locais, porém há ainda um desafio a ser superado que diz respeito ao conceito de autonomia municipal visto que este conceito está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento histórico, econômico e social de uma cultura política clientelista e patrimonialista, na qual ainda persiste o poder político das oligarquias locais e regionais. Gentilini (2010, 79) assevera que para a superação dessa situação:

torna-se extremamente importante pensar a autonomia em termos de um poder local, como ele se estrutura nos limites do município e como ele pode ser utilizado para que as forças políticas e sociais locais possam, efetivamente, exercer a autonomia que está implícita na expressão “ente federativo” e que não se concretiza de forma imediata e mecânica só porque está prevista na Constituição, mesmo que ela se pretenda democrática.

Nesse contexto os Conselhos Municipais constituem-se como mecanismos eficazes de controle e participação sobre as políticas públicas no âmbito da gestão democrática, garantindo que o funcionamento do sistema esteja sempre sob a constante fiscalização daqueles que, mais que governantes e burocratas, têm todo interesse no seu sucesso: o povo.

Os conselhos gestores, assim, são instituições que caracterizam a nova forma participativa idealizada pelo texto constitucional de 1988, através de uma estrutura híbrida, que nas palavras de Teixeira (2000, p.97) assim aparecem:

Todo esse processo se insere num movimento maior de constituição de uma esfera pública que poderia ser melhor caracterizada como esfera pública ampliada, uma vez que é uma extensão do Estado até

a sociedade através da representação desta regida por critérios diferenciados da representação parlamentar ou mesmo sindical. Estamos entendendo esfera pública como espaço de interação entre Estado e sociedade inserido nas instituições estatais.

Nesse sentido, não há dúvidas de que os atores sociais locais, agentes públicos e membros da sociedade civil organizada, serão os grandes responsáveis pela “adequação” das políticas nacionais às especificidades locais, vez que a implementação das políticas públicas municipais, pensadas e elaboradas pelos conselhos gestores, devem estar pautadas nas diretrizes das políticas de cunho nacional, mas, ao mesmo tempo, harmonizadas às necessidade e anseios da comunidade local. Este movimento se caracteriza como uma das manifestações visíveis do poder local ou empoderamento local.

Assim, tendo tal premissa como referência, ao verificarmos a concepção de avaliação na educação infantil que está presente nos discursos e nas práticas destes atores sociais locais (Supervisores de Ensino da Educação Infantil e Presidentes do Conselho Municipal de Educação de São Carlos), bem como nos documentos oficiais (diários oficiais) e normas municipais (PME), podemos proceder a uma análise mais eficaz deste processo de ratificação e manutenção do empoderamento local, à medida que se pode analisar este movimento de harmonização, no que toca à avaliação na educação infantil, das diretrizes das políticas de cunho nacional às especificidades locais.

Deste modo ao entrevistarmos as supervisoras da educação infantil pudemos apreender por meio de suas falas que para elas as políticas públicas educacionais referem-se às ações municipais, estaduais e federais que objetivam a melhoria da qualidade da educação, conforme quadro abaixo:

Quadro 9: Recorte da entrevista realizada com as Supervisoras da EI

Super. 1: as políticas públicas são aquelas que... são ações do Município, do Estado, da União, são ações para a melhoria da educação certo? Buscam maneiras de se trabalhar na educação coisas pra que haja uma efetivação na melhoria da educação.

Super. 2: E eu acredito ainda que a política pública também não depende só do resultado positivo, não depende só da gestão, do administrador, mas que depende também da sociedade, dos profissionais, porque na verdade a educação é interligada, é uma relação, uma rede mesmo, então não adianta você ter propostas mas você não ter uma efetivação ou aceitação nas unidades escolares, o empenho... então eu acho que vai além, é um trabalho conjunto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Os presidentes do CME também entendem política pública educacional como sendo as ações dos gestores sejam eles municipais, estaduais ou federais, cujos objetivos deveriam ser a promoção do cidadão e da qualidade da educação. Contudo, para eles, as políticas públicas ainda estão distantes de seu objetivo. Vejamos o trecho da entrevista realizada com os presidentes:

Quadro 10: Recorte da entrevista realizada com os Presidentes do CME

Pres. 1: As políticas são as ações dos gestores municipais, estaduais e federais que deveriam ter um caráter pra promover o cidadão, mas eu acho que falta muito ainda pra isso acontecer, a gente está muito alinhado a coisas pequenas. E não tá vendo que só se muda uma nação por meio da educação.

Pres. 2: O que eu entendo é bem diferente do que às vezes eu presenciei porque a gente vê uma distância muito grande entre aquilo que é pensado e aquilo que é realizado e isso é muito desgastante né então a gente pensa ... eu tendo a acreditar que o objetivo da política pública é sempre o melhor, que é a busca da qualidade na educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Todos os atores públicos entrevistados apontam como políticas públicas as ações, porém, não podemos perder de vista que ainda que as políticas públicas sejam mais visíveis em suas ações específicas, tais ações (ainda que visem à qualidade da educação) não podem ser consideradas políticas públicas, são apenas ações. Segundo Oliveira (2010, s.p. apud Van Zanten), as políticas educacionais definem-se como “programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação.”

Para Brejo (2015, p. 335), o conceito de política educacional está ligado às decisões do Estado frente às necessidades educacionais de um determinado território englobando as iniciativas e ações governamentais direcionadas ao acesso ao ensino pela população, portanto, as políticas públicas educacionais, em tese, devem emergir das demandas de determinado(s) segmento(s) social(is), cultural(is), étnico(s) ou econômico(s) assegurando os direitos da pessoa humana referentes a educação. Ainda no que se refere ao conceito de políticas públicas Tomazzetti e Pinho (2017, p. 264) asseveram:

Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar

determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

As colocações da Super.2 e da Pres. 2 mostram que tais atores sociais entendem que a implementação das políticas não ocorre tal qual ela foi pensada e elaborada, que depende também daqueles que vão colocá-la em prática, os professores, dialogando com as proposições de Ball e Bowe (1992) que foram amplamente divulgadas no Brasil por Mainardes (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2018), qual seja, a ideia de que as políticas não ocorrem de forma direta, pois pôr as políticas em prática requer transformar a palavra escrita (texto) em ação.

No que tange a concepção de criança as supervisoras compreendem a criança em sua integralidade, com vistas ao seu desenvolvimento global. Elas apontam a necessidade de superação, pelos professores da rede, de práticas tradicionais que se pautam na alfabetização mecanizada, como podemos verificar no recorte abaixo:

Quadro 11: Recorte da entrevista realizada com as Supervisoras da EI

Super. 2: (...) não consigo enxergar a criança fragmentada, acho que é difícil conseguir separar, a criança é uma só e ela dá indícios sobre o seu desenvolvimento.
Super. 1: (...) na rede ainda há professores [porque a gente tem conhecimento do trabalho da rede], que ainda não conseguiram entender como é o processo do aprendizado da criança, eles simplesmente fazem a criança copista, a criança fica ali sentada só recebendo informações e não participa do processo e é por isso que às vezes tem criança que chora, que não quer ir para escola, porque a escola fica chata.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A fala da Super. 1 demonstra que na rede municipal de São Carlos a prática pedagógica de muitos docentes da EI é pautada em uma educação bancária. A respeito desse fato as supervisoras da EI, indicaram que há uma grande preocupação, porém, a SME encontra uma grande dificuldade nessa questão, visto que a rede municipal não tem o coordenador pedagógico para acompanhar de perto o trabalho docente e orientá-lo, assim sendo, as supervisoras orientam os diretores que são responsáveis por repassar aos professores as devidas orientações.

Outro ponto que nos chama a atenção na fala da Super. 1 diz respeito ao comportamento da criança em relação à escola, ao não ter seus direitos respeitados a criança se desinteressa pela escola visto que esta ao lhe cercear as vivências, descobertas e brincadeiras lhe “rouba” o tempo de ser criança. Assim, de modo

geral, as instituições educacionais em nome da aprendizagem exercem de forma contumaz o controle sobre o corpo da criança, bem como da sua aprendizagem, conforme nos alerta Salva (2016, p. 309):

Em cada espaço institucional o tempo tem um sentido diferente, tem a sua especificidade, mas em todos eles subjaz o desejo de controle do tempo do outro através de imposição de rotinas rígidas. Esse controle pode ser também aprendizagem e o que se faz em nome dela fica no limiar entre controle e aprendizagem em uma linha muito tênue que separa os dois, cujas fronteiras não podem ser delimitadas uma vez que uma pode invadir a outra.

Segundo as supervisoras não existe um documento municipal oficial com orientações ou um instrumento a ser utilizado como norte pelos docentes na rede de São Carlos para. Ao se pronunciarem sobre a avaliação na EI, as supervisoras apresentam uma concepção pautada no desenvolvimento físico-motor a ser verificado por meio de “marcos do desenvolvimento infantil”, assim, de acordo com a concepção das supervisoras as diversas formas de expressar-se por meio das diferentes linguagens não são foco de registro e documentação para que se possa acompanhar o desenvolvimento infantil. Nesse sentido as falas indicam que:

Quadro 12: Recorte da entrevista realizada com a Supervisora 1 da EI

Super. 1: Eu vejo a avaliação na educação infantil como integral, você vai acompanhando a criança, a evolução dela, desde lá, de bebê, do berçário e de quando ela começou, de quando ela engatinhou, quando ela andou, de quando ela desfraldou, de quando ela falou... e vem de forma crescente até quando ela chega na fase 6, eles estão explorando muito, eles sinalizam para a gente também pela curiosidade, tudo o que eles têm vontade de aprender.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Dessa forma, em sua fala, a Super. 1 concentra a avaliação na criança, mas também afirma que as crianças sinalizam para o professor, pela curiosidade, o que elas têm vontade de aprender, o que indica que ela considera a criança em sua potência.

Na investigação acerca das concepções da atual gestão educacional municipal, não nos restringimos apenas às falas de tais atores, consideramos também as ações, vez que estas demonstram, ainda que de forma indireta, as concepções dos gestores. Dessa forma, trazemos para discussão o relato das professoras (no âmbito do grupo focal) de que no ano de 2018 chegou às escolas

um kit de material escolar e que o mesmo era composto por dois cadernos pautados grandes, um caderno pautado pequeno, um caderno de desenho, lápis preto e de cor, canetinha, giz de cera, cola branca, uma caixa de massinha de modelar, uma tesoura, uma caixa guache (seis cores), um pincel, entre outros, para as fases 4, 5 e 6, mas que em momento algum elas puderam opinar sobre a aquisição de tais materiais.

Esse relato nos indica que, apesar de em sua fala apresentarem uma concepção de integralidade no que se refere à criança e a preocupação com as práticas pedagógicas tradicionais presentes na rede, ao considerarmos a compra dos referidos materiais que compuseram o kit escolar, podemos dizer que a concepção de EI da equipe gestora não apresenta a brincadeira e a interação como base norteadora do trabalho nesta etapa educacional, pois os materiais disponibilizados não inspiram o trabalho pedagógico na perspectiva do brincar, ao contrário, induzem o professor à perspectiva tradicional de educação que prioriza a utilização de cadernos pautados com crianças pequenas, desde a fase 4 onde a faixa etária é de três anos e dez meses a quatro anos e oito meses.

Nessa perspectiva, em que ainda se prioriza uma educação tradicional, qual seria de fato a avaliação possível visto que só podemos avaliar aquilo que trabalhamos, ou seja, se na prática pedagógica as crianças precisam ficar sentadas em seus lugares pré-determinados realizando as atividades em seus cadernos, como o professor avaliaria as relações que as crianças estabelecem entre si? Ou ainda, como o professor avaliaria o desenvolvimento da linguagem artística? etc.

No que se refere à metodologia a ser utilizada na avaliação na EI as supervisoras também apontaram que entendem que o registro pode ser efetuado pelos docentes de diferentes maneiras, conforme podemos observar pelo excerto da entrevista:

Quadro 13: Recorte da entrevista realizada com as Supervisoras da EI

Super. 1: É importante, a troca entre os pares, falar das crianças mesmo, não dos problemas da criança, se ela fez bagunça, e, outra coisa que eu acho bacana é assim, que a gente percebe o desenvolvimento por meio do desenho, o primeiro desenho e o último desenho, e, aí você vê toda estrutura porque quando ela começa ela pega um lápis só, nossa é... é válido olhar o portfólio para avaliação.

Super. 2: Existem diversas formas de registros, o registro mais descritivo sobre o que ocorreu, feito no caderno do professor. O registro no diário de classe com a descrição do dia a dia do trabalho docente. Tem por imagens, isso quando a gente lembra de tirar uma foto. Acho o registro por imagem importante para acompanhar a evolução das crianças e também como devolutiva para os pais. A conversa com os pais e suas impressões também são importantes para a avaliação. O registro das atividades realizadas pelas crianças e dos projetos desenvolvidos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Os apontamentos das supervisoras acerca do registro parecem dialogar com a previsão legal e normativa, uma vez que entendem que o portfólio, o diário de campo (caderno do professor), fotos, os registros da criança e a participação dos pais são instrumentos que se adequam à avaliação na EI, entretanto, observamos uma confusão entre documentação pedagógica e documentos burocráticos, pois o diário de classe é apontado como integrante da documentação pedagógica, contudo, o diário de classe é um documento burocrático que presta-se a registros burocráticos como as presenças e ausências, os conteúdos/atividades trabalhadas, possíveis intercorrências como saída ou entrada de crianças em horário diverso do estipulado pela rotina escolar, entre outros.

Outro apontamento importante feito pelas supervisoras é o compartilhamento da avaliação entre os docentes sem pré-conceituar a criança, o que remete a uma avaliação que sirva para acompanhar o desenvolvimento das crianças sem classificá-las, no entanto, salientamos que essas orientações não estão expressas em nenhum documento, são concepções particulares das supervisoras.

Ainda no que se refere a avaliação na EI, o Pres. 1 declarou que o CME não tem nenhuma orientação acerca desse tema, mas que no escopo da lei estão previstas câmaras técnicas, dentre elas a câmara técnica da EI e que essa sim, poderia vir a trabalhar nesse tema. Contudo, o Pres. 1 também declara que em toda a sua gestão não presenciou nenhum trabalho de tais câmaras, apenas da Câmara de Educação Especial. Ele falou ainda sobre a importância que a avaliação tem, principalmente, na transição da criança da EI para o EF, que na sua opinião pessoal seria conveniente que o aluno tivesse um portfólio que o acompanhasse nessa transição, como forma de provar o que a criança aprendeu na EI. Já o Pres. 2 explicou que não poderia falar sobre as questões referentes a EI visto que nunca trabalhou nessa etapa educacional e, portanto, desconhece a realidade da EI, bem como as leis e normativas que a regem tanto em âmbito nacional quanto em âmbito

municipal, mas também falou da importância de uma avaliação que acompanhasse o aluno na transição da EI para o EF, pois, enquanto gestor de uma escola de EF percebe essa necessidade na realidade da escola em que trabalha. Nesse sentido, ambos os presidentes não apresentam uma concepção de avaliação na EI.

A falta de preparo dos presidentes do CME é um fator que compromete a atuação do CME que poderia e deveria ser um conselho atuante, autônomo, dinâmico, um conselho realmente representativo com capacidade para enfrentar os problemas locais com eficiência de forma que viabilizasse a construção e o desenvolvimento de um projeto político-participativo capaz de realizar mudanças necessárias para o desenvolvimento do município.

Questionamos as supervisoras sobre a participação do CME na elaboração e gestão das políticas educacionais e sobre as expectativas do poder executivo da relação entre a gestão e o CME, sendo que nos foi dito que o mesmo participa da elaboração das políticas educacionais municipais, visto que recebe demandas da comunidade; disseram ainda que esperam que o CME esteja afinado à SME para garantir a qualidade da educação. Contudo, receber as demandas da comunidade não é indicativo de participação do CME na elaboração e gestão das políticas públicas afetas a educação, segundo Bordignon (2009, p. 75):

No exercício da função deliberativa, o conselho aprova, decide, estabelece normas e ações, por meio de resoluções e pareceres. Ao Executivo caberá implementar, executar, por meio da ação administrativa própria, a decisão do conselho. Convém enfatizar que, dentre as competências de caráter deliberativo, ressalta a função normativa.

Ainda de acordo com Bordignon (2009), os conselhos apresentam um caráter consultivo por meio do qual exercem a função de assessorar as ações do poder executivo na área da educação, propondo ações, opinando sobre temas relevantes, respondendo a consultas por meio de pareceres, mas na fala das supervisoras não há indicação de que o CME exerce suas funções deliberativa e consultiva, conforme podemos verificar:

Quadro 14: Recorte da entrevista realizada com as Supervisoras da EI

Super. 2: Eu estou participando do Conselho agora como membro. Na verdade o Conselho Municipal é formado por representantes da comunidade, temos professores, representantes das universidades, do poder público e outros, que se reúnem uma vez por mês. Nós nos reunimos e sim há participação do Conselho. Porque na verdade o conselho recebe as demandas da comunidade porque é aberto para a sociedade. O conselho é deliberativo e contribui para a garantia da qualidade da educação.

Super. 1: A minha expectativa em relação ao Conselho é que ele esteja afinado com a SME para garantir a qualidade da educação, é isso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O questionamento acerca da participação do CME também foi colocada aos presidentes e obtivemos as seguintes respostas dos mesmos:

Quadro 15: Recorte da entrevista realizada com os Presidentes do CME

Pres. 1: Então, eu vejo que ainda não tem a divulgação do papel do CME, eu acho que o conselho começou a ganhar muito na última gestão, e eu vejo que daqui pra frente tem que ter essa participação do conselho, até então eu não via não, mas eu acho que vai melhorar.

Pres. 2: Quando eu comecei no Conselho, fiz alguns ofícios questionando algumas coisas à SME, eu coloquei que o conselho estava à margem das decisões e que não deveria ser assim, então tem vários ofícios que eu escrevi ao longo desses três meses e indiquei o quanto o conselho está à margem e que não deveria. “Passou pelo conselho” e esse passar pelo conselho também é algo que me incomoda muito porque não é “passar pelo conselho”, é discutir com o conselho antes e vamos discutir antes com o conselho porque ali tem pessoas importantes e não é só uma mera apresentação (...)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Na fala de ambos os presidentes fica evidente que a participação do CME é iminentemente *pro forma*, ao dizer que as coisas “passam pelo conselho”, o Pres. 2 indica que o CME apenas valida as decisões da SME sem participar de fato. O Pres. 1 diz que o conselho ganhou muito em sua gestão, e que até então não via a participação do conselho, o que nos indica, porém não de forma clara, que em sua gestão a forma de participação do conselho começou a mudar, o Pres. 1 demonstrou ainda em sua fala que acreditava que a participação do CME melhoraria, porém, a fala do Pres. 2 que o sucedeu demonstra que essa pretensa melhora, na prática, não ocorreu.

Nesse contexto, fica claro que a descentralização das decisões - idealizada pela Constituição de 1988 e regulamentada por legislação complementar como a LDBEN com previsão de uma gestão democrática – que levou aos municípios o

empoderamento local, não foi suficiente para que a participação popular nas ações decisórias ocorra de fato. Segundo Carvalho (2010) isso ocorre primeiro porque somos fruto de uma sociedade que sempre possuiu tradição de participação corporativa ou de grupos de interesse que agem pontualmente conforme seus interesses são ameaçados, e, segundo porque temos uma cultura de participação política alijada dos movimentos populares desde a República, restando apenas a manifestação cultural e religiosa como prova de que o povo brasileiro sabe e pode se manifestar.

Já Faoro (2001) assevera que o principal obstáculo para que se crie uma cultura de participação no poder local é o viés individualista do povo brasileiro, que por sua vez é resultado de uma cultura personalista aliada a uma concepção patrimonialista do estado, gerando, no próprio povo brasileiro, apenas a visão do homem investido de poder e não as instâncias de poder constituídas (federais, estaduais ou municipais) inviabilizando, portanto, os processos participativos.

Assim, é necessário romper com esse estado de letargia e criar uma verdadeira cultura de participação popular, o que na visão de Freire (2003) só será possível por meio da criação de espaços que propiciam o aprendizado de participação, uma vez que só se aprende a participar participando, com o estabelecimento de confronto de ideias e do diálogo.

Ainda acerca da participação do CME na criação, implementação e gestão das políticas educacionais uma fala do Pres. 1 nos chamou bastante a atenção:

Quadro 16: Recorte da entrevista realizada com o Presidente 1 do CME

Pres. 1: Eu percebi que ser funcionário da rede e ao mesmo tempo ser presidente do conselho é muito difícil, porque você tem uma pressão interna da Secretaria Municipal de Educação que nunca me obrigou a nada, só que você fica alinhado com eles. Você tem uma pressão interna dos professores da rede que você é colega e aí você não consegue ter 100% de autonomia, você não consegue falar o que você realmente pensa claro que você quer agradar todo mundo, mas você fica nesse meio termo, entendeu? Você sofre pressão de todos os lados tanto da secretaria como do outro lado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Sua fala demonstra que na rede municipal de São Carlos ainda há traços marcantes de centralização de poder, onde a gestão democrática com a efetiva participação da sociedade civil não ocorre de fato, o que se contrapõe à previsão do

inciso V, art. 2º da Lei municipal nº17.492/2015⁶² que traz como diretriz do município a “gestão democrática em todas as instâncias do sistema de ensino e nas unidades escolares, com participação e controle social”. Apesar de esse não ser o mote que nos move nesta pesquisa salientamos a importância de pesquisas que versem sobre o empoderamento local na esfera da gestão democrática na relação entre SME e CME abrangendo dentre outros pontos a criação, a composição, a eleição dos membros e a participação do CME de São Carlos nos processos decisórios.

4.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO CARLOS: O PME E A AVALIAÇÃO

O PME⁶³, instituído pela Lei nº17.492 de 22 de junho de 2015, é de espoco bastante generalista, pautando as diretrizes que deverão regê-lo, as incumbências do CME no que se refere ao PME, regulamenta, ainda, a consecução de Conferência Municipal para acompanhar e avaliar a execução do PME, prevê que as metas deverão ser cumpridas em seus respectivos prazos no período de vigência do Plano, entre outros.

Entretanto, ao prever o cumprimento das metas, nem o PME e nem nenhum outro instrumento legal, normativo e/ou mandatário prevê sanção caso a Lei do PME não seja cumprida, dessa forma, o PME, ainda que tenha sido instituído por meio de Lei, pode ou não ser cumprido uma vez que em caso de não cumprimento não há sanção a nenhum ator/agente social. Dentre as metas cujos prazos não foram cumpridos podemos citar a meta de número 23 que trata da implantação, até 2016, em todas as unidades escolares da rede municipal de ensino práticas de arte e cultura, que se desdobra na estratégia de número 3 que intenta:

prover a Rede Municipal de Ensino com profissionais especializados de arte em todas as etapas da educação básica, criando, a partir de um ano após a aprovação, editais específicos para contratação desse profissional por linguagem artística, de modo a atender 100% (cem por cento) do Ensino Fundamental (incluindo a EJA), até os três primeiros anos de vigência, e 100% (cem por cento) da Educação Infantil até 2021 (SÃO CARLOS, 2015).

⁶² A Lei municipal nº17.492/2015 aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2015 e dá outras providências.

⁶³ O PME pode ser acessado na íntegra no link: [tp://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/LEI_PME.pdf](http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/LEI_PME.pdf)

Apesar dessa meta, na presente data a EI ainda não conta com tais profissionais, apesar da lei não prever que isso ocorresse de forma gradual acreditamos que tal feito não tem condições reais de ocorrer instantaneamente, haja vista o orçamento municipal já mencionado anteriormente.

A nosso ver a ausência de previsão de sanção traz prejuízos para a qualidade da educação, uma vez que os responsáveis pela criação não se preocupam com pesquisas que apontem a real possibilidade de execução do que está sendo proposto e os responsáveis pela execução não despendem maiores esforços para que as metas e estratégias sejam atingidas pois se não forem contempladas nada acontecerá com nenhuma das partes. Também contribui para que tal situação persista na criação e implementação das metas e estratégias previstas pelo PME a ausência de conhecimento por parte de ambas as partes do que são políticas públicas e de que forma funciona o orçamento público, bem como da concepção de gestão democrática.

A EI, etapa educacional sobre a qual versa a presente pesquisa, é abordada no PME de forma específica apenas na meta 1 que trata da universalização do atendimento às crianças de zero a cinco anos, com os seguintes dizeres:

Meta 1 – Respeitar as especificidades da infância e universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças de demanda manifesta de 0 (zero) a 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, e alcançar, progressivamente, até o final da vigência, a proporcionalidade do número de educandos por professor:

05 educandos	0 a 1 ano
06 educandos	1 a 2 anos
12 educandos	1 a 2 anos
15 educandos	1 a 2 anos
18 educandos	1 a 2 anos
20 educandos	1 a 2 anos

(SÃO CARLOS, 2015).

A meta 1 pode ser vislumbrada na estratégia 6 que prevê, na esfera na universalização, a ampliação do apoio por meio de convênios às instituições filantrópicas para auxiliar o atendimento da EI.

Abordar a temática da universalização da EI implica tratá-la como um direito no campo das políticas públicas educacionais e, segundo Tomazzetti e Pinho (2017, p.626), o processo de universalização da EI começa quando ela:

passa a ser considerada um direito das crianças e de suas famílias (até 1996, com a LDB), deixando de ser exclusivamente um direito da mãe trabalhadora. No período posterior à LDB, a educação infantil se consolidou como um direito da criança. Portanto, a Educação Infantil passa a ser considerada um direito universal, posto que não se restringe àquelas crianças cujas mães trabalham ou que estão em situação de abandono ou risco social.

Nesse contexto, a professora Carlota Boto (2005) inspirada por Norberto Bobbio, apresenta a ideia de que a educação escolar como direito humano se perfaz em três gerações, a primeira onde o ensino torna-se um direito público, por meio do qual todos adquirem possibilidade de acesso à ele; a segunda geração diz respeito à passagem da educação como direito à educação que atenda a padrões de exigência voltados à busca da qualidade da educação ofertada juntamente à busca de ideais democráticos no interior da vida escolar; e, a terceira, onde se focaliza a proteção dos direitos assegurados à todos os grupo sociais de modo que os padrões curriculares e orientações políticas assegurem a inversão de prioridades com um atendimento que contemple as diferentes pertencas culturais (direito à identidade, pluralidade cultural e de valores, defesa às diferenças, etc.). Segundo a perspectiva de Boto e considerando ainda a assertiva de Tomazzetti e Pinho (2017) acerca a EI como um direito da criança, é possível dizer que a EI ainda não superou a primeira geração, posto que na realidade dos municípios brasileiros não se superou a questão do acesso e, portanto, da universalização da EI à todas as faixas etárias.

Outras metas do PME, ao se referirem a educação básica ou as unidades escolares, por inclusão podem ser aplicadas a EI. Dentre elas podemos citar as metas 1, 8, 13, 18, 19, 20, 22, 23, 24 e 25 que tratam de diversificados temas como a construção de novas unidades escolares, o ensino de história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como dos povos indígenas, a educação ambiental, manutenção e ampliação de ambientes tecnológicos, educação em tempo integral, incentivo a litura, entre outros.

Porém, nos chamou a atenção a estratégia 45, “construir um sistema de avaliação da educação do município acompanhado pelo Conselho Municipal de

Educação” (SÃO CARLOS, 2015). Essa estratégia, também por inclusão, engloba a EI, entretanto, ao abordarmos o tema da avaliação nas entrevistas realizadas com as supervisoras e os presidentes, os mesmos salientaram que não há na rede municipal de São Carlos um documento oficial que oriente a avaliação na educação infantil, nem há a previsão de construção de um sistema municipal de avaliação.

A previsão de criação de um sistema municipal de avaliação e a ausência de previsão e planejamento acerca dessa criação nos causa grande preocupação, visto que tal política envolve temas deveras complexos como, por exemplo, o escopo a ser assumido na condução da avaliação na educação infantil, as condições de oferta da educação ou o desempenho de alunos, entre outros temas já discutidos na seção 3.2.

Diante disso, salientamos que estudos e discussões recentes tem apontado a avaliação de contexto como possibilidade de superação da avaliação centrada no aluno na medida em que contempla diversas dimensões do cotidiano educativo. Tomando emprestada a posição de Schlindwein e Dias (2018, p.139), podemos dizer que:

Trata-se de considerar todos os elementos envolvidos no cuidar e educar as crianças bem pequenas, desde as políticas educacionais, a estrutura física e organizacional, a formação de professores, até a prática educativa. A avaliação de contexto não incide, portanto, apenas sobre as crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento, mas constitui-se em uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que compõe olhar a instituição por dentro, sua equipe, materiais, espaços, etc. Envolve relações macro e micro da política de cada unidade educativa, com o intuito de mapear a realidade, analisa-la, criticá-la e definir ações e indicadores para um plano de melhorias.

Assim, na avaliação de contexto o objeto não são os sujeitos individualmente (crianças, professor, etc.), mas a realidade particular de cada turma, de cada instituição, ou seja, os sujeitos institucionais que pertencem ao contexto educativo em questão, no qual são considerados “os níveis organizativos da sala de referência (planejamento, organização espacial e temporal, rotinas, oferta de elementos, brinquedos, etc.)”, considera, ainda “a instituição em um todo (regimentos, Projeto Político Pedagógico, relatórios, memoriais, etc.) , a legislação municipal, estadual e nacional.” (BONDIOLI e FERRARI, 2004 APUD MARTINS FILHO e CASTRO, 2018).

Nesse cenário, apontamos a avaliação de contexto como possibilidade não só de promover e monitorar a qualidade do contexto educativo das instituições de EI mas como uma ferramenta capaz de subsidiar a elaboração e implementação de políticas educacionais locais.

5 A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CARLOS/SP E SEU DESDOBRAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Contexto dos Resultados e Efeitos apresenta-se como uma extensão do contexto da prática, referindo-se aos efeitos que uma determinada política gera na prática, é quando começamos a olhar a prática docente, a maneira como os docentes percebem o seu trabalho e como se organizam nesse trabalho. Dessa forma, damos início na presente seção à apresentação e análise dos dados e informações que nos permitirão responder ao objetivo específico: Investigar a concepção de avaliação dos professores da educação infantil da rede municipal da cidade de São Carlos-SP e Analisar a relação entre a concepção de avaliação dos docentes e suas respectivas práticas pedagógicas frente às políticas públicas educacionais afetas à avaliação da/na educação infantil.

Esta seção que apresenta os dados da pesquisa de campo, que dizem respeito ao contexto dos resultados e efeitos, foi realizada junto aos docentes da rede municipal de São Carlos por meio do grupo focal, conforme explicitado na seção Encaminhamentos Metodológicos.

No âmbito do grupo focal em que foi realizada a formação com as docentes, organizamos as seções em torno de três ciclos distintos, mas interligados, onde cada ciclo manteve-se sob o escopo de um tema. Para fins de análise dos dados e informações coletadas, cada tema dos ciclos compôs uma categoria de análise: a) concepção de educação infantil, criança e infância; b) concepção de avaliação, e c) práticas avaliativas.

O primeiro ciclo, e, portanto, a primeira categoria de análise, pautou-se nas concepções de educação infantil, criança e infância, visto que vislumbramos a inter-relação existente entre tais concepções e a concepção de avaliação e seu desdobramento na prática avaliativa. Iniciamos, no âmbito do grupo focal, com discussões sobre tais concepções visto que as práticas pedagógicas se fundamentam, teoricamente, pelas concepções de criança e de infância. Nesse contexto, Hoffman (2009) e Kramer (2015) corroboram com a premissa de que a busca de significado para a avaliação demanda o estudo das concepções de educação infantil, das teorias do desenvolvimento e das abordagens do processo educativo que delas se originam, visto que influenciam sobremaneira o tipo de avaliação que regerá o trabalho docente.

Ainda de acordo com Kramer (2015, p. 7), analisar a avaliação na Educação Infantil “exige uma discussão conceitual: como está sendo concebida a infância, as crianças e a avaliação? O que em geral se avalia e para quê? Quem é avaliado? Quais as consequências da avaliação?”

No segundo ciclo que também coincide com a segunda categoria de análise, elegemos a concepção de avaliação dos docentes como sendo o foco sobre o qual nos debruçamos, enquanto que o terceiro ciclo e terceira categoria de análise apresentou como tema as práticas avaliativas. Conforme demonstra a figura abaixo:

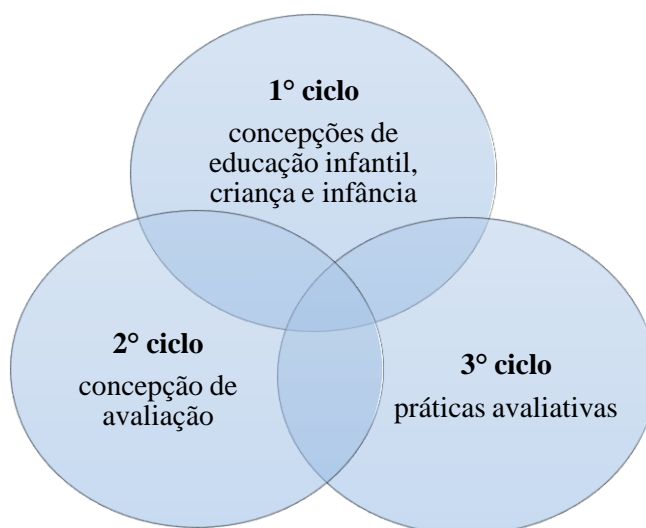


Figura 8: Ciclos das entrevistas realizadas na esfera do grupo focal

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Dessa forma, no 1º ciclo a primeira sessão foi iniciada com a apresentação da estrutura organizacional do curso de acordo com os temas, as datas dos encontros e as tarefas a distância⁶⁴. Fizemos uma fala com esclarecimentos sobre a pesquisa e nos comprometemos a preservar a confidencialidade dos dados e informações dos participantes envolvidos no trabalho, bem como pedimos a autorização, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para utilizar de forma anônima os dados que seriam coletados.

Ao apresentarmos a estrutura organizacional do curso de acordo com os temas que seriam abordados, tomamos o cuidado de não nos aprofundarmos demais para que as participantes não se preparassem para as discussões, pois

⁶⁴ Cabe ressaltar que as atividades a distância não foram realizadas em ambiente virtual, nomeamos dessa forma por se tratar de atividades que deveriam ser feitas fora das sessões presenciais.

segundo Gatti, não é recomendado que os participantes tenham informações detalhadas do objeto de pesquisa, “eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com sua participação preparada” (GATTI, 2005, p. 23).

Nesse momento as professoras explanaram suas preocupações em relação a certificação que não seria considerada no cômputo de pontos para fins de atribuição de salas/aulas, uma vez que estaria sendo realizado em horário de trabalho. Assim acordamos com as mesmas que seriam certificadas separadamente pelas horas presenciais realizadas em horário de trabalho pedagógico coletivo, e, pelas horas realizadas em atividades a distância, ambos na condição de formação continuada⁶⁵.

Foi planejada para o primeiro encontro uma dinâmica a fim de motivar as professoras a participarem das discussões. Então, com o intuito de que elas se apresentassem e pudéssemos, ainda, investigar qual a concepção de infância, criança e educação infantil, levamos um *slide* com um conjunto de imagens que remetesse à infância, mas não diretamente, como figuras de praia, praças, piscinas, crianças brincando na rua, festa de aniversário, entre outras.

As participantes foram orientadas a escolherem uma imagem que remetesse à sua infância e que por meio dessa imagem se apresentassem. Ao se apresentarem, pedimos que falassem o motivo que as levou a efetuar a inscrição em um curso com essa temática da avaliação na educação infantil.

Mediante a fala das professoras, podemos dizer que a adesão se deu em decorrência da ausência de conhecimento para realizar a avaliação na educação infantil aliada a falta de um modelo de avaliação que estas professoras considerassem pertinentes às especificidades desta etapa educacional, como pode-se ver no extrato do diário de campo:

⁶⁵ A fala das professoras nos remeteu à reflexão acerca da necessidade de uma cultura de formação continuada que objetive a aquisição de conhecimentos com fins de crescimento pessoal e engajamento profissional, e não apenas a certificação para pontuação, entretanto, não nos deteremos à essa discussão considerando que a matéria “formação docente e motivação” não são objetos desta pesquisa.

Quadro 17: Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal

Prof. B: Na faculdade não vi muito sobre isso e trabalhando na educação infantil particular com diferentes formas de avaliar o aluno, portfólio, fichas onde marcávamos um x nas habilidades desenvolvidas e etc.; e, quando chegou na prefeitura queria fazer igual, mas me frustrei porque não era possível devido ao número de crianças.

Prof. C: A gente sempre pega/importa coisas do ensino fundamental, como o portfólio, mostrando as fases da alfabetização, por exemplo, e acho que isso não pode acontecer, porque a educação infantil é diferente do ensino fundamental, mas ao mesmo tempo não sei como fazer a avaliação das crianças, não temos um modelinho que deu certo numa escola x ou de uma professora x, pelo menos eu não tenho conhecimento (as outras professoras concordaram balançando a cabeça ou dizendo eu também desconheço).

Prof. D: Minha primeira formação foi em ciências sociais, como eu gosto de estudar eu fui fazer a pedagogia, agora estou descobrindo tudo sobre a educação infantil e me apaixonando por ela, mas é muito triste ver que na graduação, apesar de sairmos habilitadas para lecionar para as crianças na creche e na pré-escola não temos uma boa formação nessa área, só algumas poucas disciplinas e durante toda a graduação não estudamos a avaliação na educação infantil, como vamos avaliar essas crianças, eu sinceramente tenho muitas dúvidas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018

A Prof. B fala que não estudou muito sobre a avaliação na educação infantil na faculdade, assim, podemos inferir que em sua formação teve acesso aos subsídios para pensar a avaliação, entretanto, não é possível mensurar de fato o que significa “não vi muito sobre isso”, tampouco se os subsídios a que teve acesso são suficientes para que a professora possa pensar na avaliação na educação infantil em toda a sua complexidade. Contudo, nos chama a atenção na fala desta professora o apontamento de que na rede municipal o número de crianças não permite que ela realize a avaliação das crianças como fazia quando trabalhava em uma escola particular, e que isso a deixou frustrada, entretanto, o tema número de crianças por professor será discutido no decorrer do 3º ciclo que trata especificamente dos desafios enfrentados pelas professoras.

A fala da Prof. C reafirma nossa premissa de que se importa modelos do EF, muitas vezes inadequados à realidade da EI por não termos modelos de como fazer nesta etapa educacional, apesar de já estar afirmado nas DCNEIs como deve ser realizada a avaliação. Isso nos leva a refletir sobre o que causa essa situação, será que os professores que atuam na EI ainda não compreenderam como fazer na prática ou como operacionalizar aquilo que está expresso na teoria e nos documentos legais, normativos, mandatários e norteadores?

A fala da Prof. D nos permite corroborar com Mello (2017, p. 21) ao afirmar que “é certo que na formação inicial de professores/as sempre ficam lacunas”, devido à ausência de disciplinas no curso de formação de professores para atuarem na EI, a Pedagogia, que abordem as especificidades dessa etapa educacional. Nesse sentido, acreditamos que pela extensão quantitativa de conteúdos e pela complexidade e peculiaridade que é própria da EI os cursos de formação inicial deixam a desejar na formação dos professores que irão diuturnamente atuar na EI. Contudo, para que esta informação se configure enquanto dado empírico se faz necessário um estudo mais aprofundado sobre o tema, que mensure e aponte no âmbito dos cursos de Pedagogia como se dá a formação docente para atuar na EI.

Na continuidade da dinâmica proposta, todas as professoras sem exceção, apontaram em suas falas a brincadeira livre em ambientes abertos como a rua, as praças, parques, entre outros como um aspecto inerente à infância e ao ser criança.

A Prof. A declarou em sua fala o reconhecimento da importância da brincadeira para a criança, mas apontou a preocupação com a cobrança recebida tanto por parte da direção da escola quanto dos pais/responsáveis pelas crianças no que diz respeito aos possíveis machucados adquiridos durante as brincadeiras, ao que foi apoiada pelas demais professoras, conforme fragmento do diário de campo:

Quadro 18: Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal

Professora A: Eu acho que a criança tem que brincar, subir em árvores, mas é complicado porque a diretora tá de olho e quando acontece algum incidente como a criança cair, é bem complicado.

Professora C: Tem ainda a questão dos pais que nos cobram o tempo todo, todos os dias, por um raladinho ou qualquer outra coisinha, até falar que a gente não olha as crianças eles falam, mas acontece que a criança que brinca livremente está sujeita a se machucar.

Professora F: A família é complicada, é difícil, pois tenho uma criança que eu chamo de ex-planeta, porque a criança, coitada, não pode nada, não pode ar, água, terra, nada. Como essa criança vai ser criança desse jeito? (29/agosto/2018).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

No que tange ao brincar também foi apontada a cobrança recebida tanto dos pais quanto da direção da escola que, segundo as professoras, exigem a realização de atividades⁶⁶ em detrimento das brincadeiras. Elas admitiram que frente a essa cobrança acabam cedendo e pautando suas práticas em atividades em folha. Tal

⁶⁶ A palavra atividade foi usada pelas professoras em referência a atividades em folha.

situação pode ser percebida como uma construção simbólica de que a pré-escola não tem importância em si mesma, e sim, na repercussão que pode ter na escolaridade futura como se ao brincar a criança não estivesse aprendendo e se desenvolvendo. Nesta direção, não podemos perder de vista a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, conforme aponta Kishimoto (2010, p. 04):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

As falas das professoras apontam ainda para um cuidado exagerado com as crianças, o que nos remete a refletir acerca do que é ser criança na sociedade atual, ou ainda, qual projeto de infância a sociedade atual defende? Ao superproteger as crianças no intuito de que não precisem passar por certas coisas, como uma queda ou um machucado, as privamos de uma gama enorme de vivências que poderiam lhe proporcionar aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda no primeiro ciclo solicitamos às professoras participantes que escrevessem o que entendem por criança, infância e educação infantil, e, posteriormente que expusessem aos outros sua concepção. O grupo apresentou-se bastante falante, com tendência a espontaneidade. A partir do que escreveram e falaram extraímos cinco categorias inerentes às suas concepções, categorias essas que apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 19: Concepção de criança das professoras participantes

Concepção de criança / Sujeitos da pesquisa	Sujeito social e histórico de direitos	Tem papel ativo nos diferentes grupos sociais	Não é um adulto em miniatura	Possui especificidades	Ser em desenvolvimento
Prof. A			X		X
Prof. B	X	X		X	X
Prof. C	X	X	X		
Prof. D		X	X	X	
Prof. E	X		X	X	
Prof. F	Ausente no encontro que tratou desse tema				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

Percebemos que três professoras concebem a criança como um ser social e histórico de direitos que está em desenvolvimento, e apresenta especificidades próprias da condição de criança, não podendo ser comparada a um adulto em miniatura. O grupo também concordou quanto ao papel ativo que a criança assume nos diferentes grupos sociais aos quais está inserida, como a família, a escola, etc., residindo, ainda, a ideia de um ser em desenvolvimento.

Todas as professoras, seja em sua fala ou em sua produção textual, indicam que “a criança é um ser social e histórico de direitos”, e ao serem questionadas sobre o que entendiam por essa expressão, expuseram a ideia de que a criança é ativa na construção do conhecimento por intermédio das relações que estabelece com outras crianças e com os adultos, e que para se desenvolver integralmente precisa de experiências e vivências práticas guiadas pelo lúdico.

Nesse contexto, podemos dizer que a fala das professoras demonstra que a concepção que o grupo tem de criança é teoricamente condizente com a concepção expressa no art. 4º das DCNEIs (BRASIL, 2009, s.p.):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Quanto ao conceito de infância, o grupo o definiu como sendo a condição da criança, apontando ainda, como um período ou fase em que há intenso desenvolvimento que precisa ser conduzido por um adulto, como podemos visualizar no excerto retirado da produção escrita das participantes.

Quadro 20: Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal

Prof. C: A infância é um determinado tempo da vida de uma pessoa, tempo este que ela precisa de um adulto para conduzi-la. É na infância que ela vai brincar e se desenvolver. O adulto bem sucedido é reflexo de uma infância feliz.

Prof. E: A Infância é o período/etapa de vivência, experimentação e desenvolvimento da criança. (29/agosto/2018)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Outro tema que compôs o rol das discussões no grupo focal foi a concepção de EI das professoras. Para elas a E.I. é uma etapa da educação formal que visa o desenvolvimento integral das crianças por meio da formação e do aprendizado, apenas uma professora apontou o cuidar como sendo uma atividade que está presente na educação infantil, conforme podemos perceber pelo recorte constante do quadro abaixo:

Quadro 21: Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal

Prof. A: Entendo que a educação infantil é a educação escolar voltada as crianças de 0 a 5 anos em redes públicas, privadas ou filantrópicas.

Prof. B: Educação Infantil se dá nas creches e pré-escola tendo como alunos crianças de 0 a 5 anos. Essas crianças devem ser atendidas nas unidades escolares de acordo com as especificidades de cada idade e fase. A educação infantil deve oferecer as crianças todas as possibilidades de aprendizado, desenvolvimento, expressão, cuidados e socialização, dando ênfase ao brincar e às interações.

Prof. C: A educação infantil é um lugar criado para atender as crianças, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos. O trabalho da educação infantil é o que dá a base para o ensino fundamental, os pais deixam as crianças faltarem muito da escola, está faltando obrigatoriedade na educação infantil e essa falta de obrigatoriedade está fazendo falta na aprendizagem da criança. O professor tem que ensinar, se ele não ensinar mais tarde, no ensino fundamental, a criança vai ter problema.

Prof. E: A educação infantil é a etapa da educação formal destinada à formação e aprendizado das crianças (0 a 6 anos incompletos).

Prof. F: Na educação infantil ocorre o processo de relações e inter-relações entre adultos e crianças, de forma que esses adultos possuam objetivos específicos para provimento do desenvolvimento global do ser. Período em que os desafios geram conhecimentos, não sendo somente responsabilidade da escola, mas dos núcleos sociais a que pertencem. Na rede de São Carlos as crianças brincam sem intencionalidade, não concordo com essa prática, não podemos deixar a criança solta sozinha o tempo todo, na sala quando o professor religiosamente vira o balde de brinquedo ou vai para o parque e larga a criança lá, o professor precisa ensinar, e isso não significa que vamos ensinar o que é tradicional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018

Ao falarem sobre o que entendem por EI apenas uma professora aponta o cuidado como inerente a esta etapa educacional, em grande parte das falas há a preocupação apenas com o caráter educacional da EI.

Na fala da Prof. A aparece a expressão “educação escolar”, que nos remete a ideia do saber apresentado formalmente por meio das disciplinas escolares. Na fala da Prof. C apesar de apresentar a ideia de desenvolvimento integral da criança, o que nos levaria a pensar no cuidar e no educar conjuntamente, também há a ideia de que para que a criança aprenda é necessário que o professor ensine, o que nos remete ao caráter educativo, a professora fala, ainda, que a EI é o que dá base para o EF, concebendo, portanto, a EI como etapa preparatória para o EF.

A Prof. F fala da importância dos desafios e das relações que a criança estabelece para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo que apresenta a ideia de que é necessário que o professor ensine e que tenha objetivos para que a aprendizagem ocorra, remetendo-nos novamente ao caráter educacional da EI.

Contudo, Kuhlmann Jr. pontua que o caráter assistencial da educação infantil, em que há a preocupação com a alimentação e os cuidados de higiene, não representa uma ameaça ao caráter educacional das instituições, visto que o direito da criança de ser cuidada não exclui seu direito a educação e vice-versa (KUHLMANN JR., 1998; 2000).

Ainda segundo o autor, na busca por uma educação infantil que pretende superar o foco assistencial prioriza-se a existência de um projeto educacional. Os cuidados prestados passam a ser realizados de qualquer maneira pois o que realmente importava era o âmbito educacional. Inicia-se, assim, uma exacerbada preocupação com conteúdos escolares e extremo controle das crianças (mesmo as

mais pequenas) para que obedecem aos adultos em nome da aprendizagem, projetando-se para a educação infantil um modelo escolarizante.

As DCNEI, bem como inúmeros teóricos da área, discorrem sobre a inseparabilidade do cuidar e do educar, entretanto, como podemos perceber na esfera desta pesquisa, o cuidar na maioria das vezes não é valorizado, tampouco reconhecido enquanto atividade inerente à EI.

Nesse contexto, a concepção que as professoras tem de criança não dialoga com a concepção de EI que a maioria delas apresentou, visto que ao conceberem a criança como sujeito de direitos capaz de construir conhecimentos a partir das relações que estabelece com o meio histórico e cultural em que estão inseridas, não há compatibilidade com a ideia de que a criança só aprende se o professor, no âmbito institucional, lhe ensinar.

Nessa perspectiva, não podemos perder de vista que a criança aprende desde que nasce, a partir dos desafios que vamos lhe colocando, assim, as situações oferecidas a elas precisam ser diferentes e novas porque senão a criança não progride no seu desenvolvimento e aprendizagem, tendo papel fundamental a organização e sistematização dos espaços e experimentações proporcionadas às crianças. Contudo, podemos dizer que essa ideia está presente na fala da Professora F, quando aponta que na rede de São Carlos a criança brinca sem intencionalidade, visto que sempre lhe são ofertados os mesmos espaços e materiais sem que haja diversidade nas experiências proporcionadas às crianças, entretanto, a brincadeira de natureza livre também pode ser educativa.

A criança também aprende por meio da brincadeira livre ao passo que expressa seus sentimentos, seus valores, sente a necessidade de solucionar problemas, toma decisões, entre tantos outros, todavia na brincadeira livre a construção do conhecimento pela criança não se dá sob o controle do professor, conforme aponta Kishimoto (2017, s.p.):

O brincar de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar? Essa é a questão que merece ser detalhada.

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão certamente estão contemplados o lúdico, a

situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor.

No segundo encontro, com o intuito de investigarmos de que forma a concepção de criança, infância e EI das participantes se desdobram na prática pedagógica cotidiana, abordamos a prática docente por meio da exposição, pelas professoras, de atividades que realizaram com seus alunos, posto que,

alterações nos registros de avaliação exigem do professor a reflexão sobre o significado da prática educativa. É preciso encontrar, pela reflexão sobre o significado dessa ação, fundamentos para torná-los representativos do que se persegue. (HOFFMAN, 2009, p. 94).

Cada professora foi orientada a selecionar fotos de atividades que realizou com seus alunos durante o ano letivo. Durante a sessão cada professora pôde projetar e apresentar as fotos selecionadas ao grupo.

Na abordagem dos aspectos da prática pedagógica verificamos que a maioria das professoras revelou que em sua prática as brincadeiras e a interação entre as crianças não são priorizadas uma vez que são consideradas improdutivas, apesar de haver horários em que são obrigatórias. As professoras apontaram como um aspecto desfavorável em seus planejamentos o tempo obrigatório de brincar no parque⁶⁷, que segundo elas é um tempo perdido por não poderem nesses horários realizar um trabalho pedagógico efetivo, assim, apesar do horário de parque fazer parte da rotina, a brincadeira e a interação não são eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

As atividades apresentadas, em sua maioria, eram propostas pelas professoras sem a participação das crianças na escolha das mesmas, como por exemplo, atividades de contagem, montagem com figuras geométricas de desenhos ditados pelo adulto, entre outras. Apontamos aqui a necessidade da observação e da escuta da criança para que seus anseios e necessidades possam ser identificados, conforme propõe Rinaldi (2016, p. 336):

⁶⁷ O horário de parque faz parte da rotina das instituições de EI da rede municipal de São Carlos, pois, para que as professoras possam realizar o horário de café é necessário juntar duas turmas, cerca de quarenta a cinquenta crianças, que ficam sob a responsabilidade de uma única professora com dinâmica de revezamento.

A escuta ocorre dentro de um “contexto da escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, e cada indivíduo sente-se legitimado para representar e oferecer interpretações de suas teorias por meio de ação, emoção, expressão e representação, usando símbolos e imagens (as “cem linguagens”). A compreensão e a consciência são geradas por meio do compartilhamento e do diálogo. [...] As teorias que as crianças podem elaborar precisam ser compartilhadas com os outros e comunicadas usando todas as linguagens que conhecemos para que existam. Essa é uma das raízes da pedagogia da escuta e uma das raízes da documentação como escuta visível, iniciando-se a partir da ideia de que as crianças podem elaborar teorias como explicações sobre a vida. (...) Como seres humanos, somos todos pesquisadores do significado da vida.

Ao abordarmos a prática pedagógica presente nas instituições de educação infantil no âmbito do grupo focal, foi possível apreender que a E.I. ainda é vista e praticada como etapa preparatória para as aprendizagens futuras, visando à preparação da criança para o ensino fundamental por meio da antecipação da alfabetização, visto que várias atividades apresentadas envolviam cópia de palavras e até mesmo de frases. Assim, verifica-se que nas atividades está presente a concepção expressa pelas professoras, para que a criança aprenda é necessário que o professor ensine, conforme figuras abaixo:



Figura 9: Atividades apresentadas pelas professoras participantes no âmbito do grupo focal

Fonte: Pesquisadora, 2018.

Ainda na perspectiva da prática pedagógica considerando as concepções de criança, infância e educação infantil, a discussão se estendeu sobre a garantia pela

escola e pelo docente do direito da criança em ser criança, tendo suas especificidades e necessidades respeitadas, conforme podemos perceber no trecho do diário de campo abaixo:

Quadro 22: Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal

[...] Durante a realização da discussão acerca da concepção de criança e infância, foi necessário recorrermos às orientações presentes nas DCNEI no que tange as práticas pedagógicas e as experiências proporcionadas às crianças pelos docentes (constantes no art. 9), suscitando reflexão acerca de práticas pedagógicas condizentes com as concepções de criança e infância presentes na diretriz. Assim, realizamos alguns questionamentos como: De que forma podemos respeitar as crianças e seu tempo? Como podemos proporcionar aos nossos alunos que eles próprios construam suas teorias sobre temas diversos? Como podemos respeitar as rotinas da escola sem impor à criança um controle extremo do corpo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Pudemos perceber, também que, em suas práticas pedagógicas, as professoras são guiadas pela condução do trabalho com orientações tradicionais (nas quais as crianças eram alfabetizadas ainda na pré-escola), conforme pudemos perceber pelas atividades apresentadas e pela fala de uma das professoras:

Quadro 23: Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal

Professora G: [...] Me lembro que o trabalho que realizávamos na fase 6 era bem diferente do que é agora, era um bom trabalho... me lembro quando alfabetizávamos na fase 6 e eu mandava a criança praticamente pronta para o primeiro ano. Quando comecei a estudar sobre o construtivismo, eu comecei a pensar diferente os conceitos da educação infantil e agora não podemos mais alfabetizar a criança e aí por mais que a gente trabalhe com as crianças, dê atividades, as professoras do primeiro ano reclamam que as professoras da educação infantil não fazem nada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Um ponto importante que aparece na fala desta professora e que apareceu em diferentes momentos também na fala de outras professoras é a cobrança que as professoras da EI recebem das professoras do primeiro ano do EF no que tange a aprendizagem infantil, mais especificamente ao conhecimento do sistema de signos. Acreditamos que tal cobrança decorre de dois fatores: a obrigatoriedade da EI a partir dos quatro anos atrelada à expansão do ensino fundamental para nove anos sem que se realize uma necessária e urgente formação dos docentes. Nessa conjuntura, os professores que atuam no EF continuaram a lecionar da mesma

forma de quando recebiam crianças com sete anos de idade, sem efetuar adaptações à essa nova especificidade do EF, que agora recebe crianças com seis anos de idade, exercendo, então, certa pressão aos professores da EI para que as crianças continuem ingressando no EF com o mesmo nível de desenvolvimento e aprendizagem com os quais ingressavam antes.

Já os professores da EI, que também não receberam formação frente a nova política estabelecida, não apresentam argumentos acerca do seu trabalho e acabam cedendo às pressões, antecipando práticas alfabetizadoras. Há que se mencionar ainda que as pressões também ocorrem por parte dos pais/responsáveis pelos alunos visto que desconhecem as especificidades da EI bem como a importância da brincadeira e da ludicidade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas e bem pequenas.

Seguimos com a investigação no âmbito do 2º ciclo e assim, no início da terceira sessão, pedimos às participantes que escrevessem o que entendem por avaliação a partir do seu trabalho. Conforme sugere Gatti (2005, p. 31), “um dos caminhos para assegurar um pouco mais de tranquilidade, nesse início de processo, é pedir às pessoas para que usem uns poucos minutos para fazer anotações sobre a questão inicial, antes de se posicionar diante do grupo”.

Em seguida, pedimos que expusessem suas ideias e concepções acerca da avaliação, fomentando discussões sobre o tema. Observamos que as professoras ao serem questionadas sobre o que entendem por avaliação falam como a realizam ou justificam a não realização da mesma, e falam também sobre as dúvidas que apresentam conforme podemos verificar pela fala das mesmas:

Quadro 24: Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal

Professora A: Não sei como avaliar as crianças, também nunca vi nada que falasse como avaliar a criança e não gosto das avaliações prontas, então como podemos fazer a avaliação na educação infantil?

Professora D: Você vai nos dar uma modelinho, uma receitinha de como e o que avaliar?

Professora E: Como devo avaliar o que a criança já sabe e o que ela precisa saber? Eu não sei muito bem como fazer.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018

Assim, foi necessário recorrer a questionamentos que conduzissem a discussão para que pudéssemos apreender qual é a concepção de avaliação das

professoras. A partir das discussões e do que as professoras escreveram pudemos extrair quatro categorias inerentes à concepção de avaliação das professoras, sendo que a categoria “reflexão sobre a prática pedagógica” aparece na escrita de todas as professoras, conforme demonstramos no quadro abaixo:

Quadro 25: Concepção de avaliação das professoras participantes

Concepção de Avaliação Sujeitos da pesquisa	Diagnóstica	Verificar a aprendizagem (objetivos foram atingidos?)	Registros ao longo das atividades para obtenção de feed back do processo de aprendizagem	Reflexão sobre a prática pedagógica
Prof. A		X		X
Prof. B	X		X	X
Prof. C		X		X
Prof. D		X		X
Prof. E		X		X
Prof. F		X		X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A grande maioria das professoras, aproximadamente 33%, acreditam que avaliar é verificar o que a criança aprendeu, e, se a criança aprendeu aquilo que a professora ensinou, o que nos remete a uma concepção tradicional de avaliação. No entanto, esta concepção de avaliação condiz com a concepção de EI da maioria das professoras que, como vimos anteriormente, concebem a EI como uma etapa educacional em que o professor deve ensinar para que o aluno aprenda. Entretanto, essa concepção de avaliação da maioria não condiz com a concepção de criança que essas mesmas professoras apresentaram anteriormente, a concepção de criança enquanto ser social e histórico de direitos com papel ativo no que se refere a aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que há um desafio a ser superado visto que as professoras já se apropriaram da concepção de criança presente nos documentos legais e normativos, sendo necessário, portanto, a operacionalização dessa proposta, o que requer a ruptura de práticas pedagógicas já estabelecidas e enraizadas.

Contudo, a Professora B concebe a avaliação como instrumento para obtenção, durante o processo de ensino e aprendizagem, de informações sobre o

desenvolvimento das crianças, apresentando a avaliação como um instrumento que permite acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem infantis. Ela apresenta também a ideia de avaliação diagnóstica, que objetiva apreender informações sobre o que a criança já sabe antes de se iniciar o trabalho com um tema específico.

É possível observar, ainda, que todas as professoras apontam como uma faceta da avaliação a reflexão sobre a sua própria prática pedagógica com a finalidade de replanejar.

A concepção de avaliação de cinco professoras como “verificar o que e se a criança aprendeu aquilo que a professora ensinou” destoa da determinação presente nas DCNEIs, qual seja, a criação pelas instituições de EI de procedimentos para avaliação e acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Assim, a presente investigação demonstra a “encruzilhada” que os professores que atuam na EI tem enfrentado, qual seja a convicção de que a avaliação na EI não deve ser como no EF, mas ao se configurar como espaço educativo é necessário que se faça a avaliação do que as crianças aprenderam.

Todas as professoras afirmaram que refletem sobre sua própria prática, mas não registram essas reflexões, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 26: Recorte do diário de campo na esfera do grupo focal

Professora A: Eu faço a avaliação da minha prática diariamente, sempre após cada aula dada, quando vou embora vou pensando como foi a aula daquele dia, se as crianças responderam bem à atividade proposta... e a partir disso eu vou replanejando as outras aulas.

Professora D: Conforme eu vou aplicando uma atividade eu já vou vendo como as coisas estão acontecendo, o envolvimento, o interesse, a participação das crianças e assim eu vou refletindo sobre a minha prática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Não realizar o registro dessas reflexões impossibilita que as mesmas sejam revisitadas em momentos posteriores pela própria professora, que corre o risco de “perder” tais reflexões, impossibilita, ainda, a reflexão em grupo, o que poderia enriquecer o processo, como nos ensina Davoli (2017, p.32):

Devemos permitir aos meninos e às meninas, e a nós mesmos, tempo para refletir sobre o que se faz e como se faz. São os processos de metalinguagem e metaconcehimento que nos permite construir conhecimento. Quanto mais situações são criadas para refletir em grupo, mais rico será esse processo, pois mais pontos de

vista se manifestam. Em grupo há sempre que ter alguém que questiona o que a maioria opina ou que leva todo o grupo a pensar o porquê das coisas.

Para a sessão de número quatro, ainda no âmbito do 2º ciclo, pedimos às professoras que apresentassem um registro (documento) que tivessem realizado em suas práticas pedagógicas e que elas classificassem como avaliação, e após as apresentações realizamos debates sobre o material apresentado. A partir dessa atividade elaboramos um quadro por meio do qual é possível identificar categorias referentes a frequência, a metodologia e ao conteúdo na esfera dos documentos apresentados pelas participantes.

Quadro 27: Categorias dos documentos apresentados pelas professoras

PARTICIPANTES	FREQUENCIA	METODOLOGIA	CONTEÚDO
Prof. A	Cotidianamente	- Dossiê ⁶⁸ (todos os desenhos que as crianças fazem nas aulas)	- desenvolvimento motor fino, - socialização e interação.
Prof. B	Não definida	Relatos em semanário ⁶⁹	- desenvolvimento (o que a criança faz e o que não consegue fazer).
Prof. C	Não definida	Relatos em semanário ⁷⁰	- comportamento, - habilidades motoras, - conteúdo ensinado (Como, por exemplo, grafia e quantidade dos numerais até 5, corpo humano, animais, cópia e escrita do nome).
Prof. D	Bimestral	Portfólio.	- fases da escrita (fase 6)
Prof. E	Cotidianamente	Relatos em semanário.	- não especificado.
Prof. F	Bimestral	Portfólio (desenhos das	- conteúdo ensinado com

⁶⁸ O Dossiê deveria ser composto por um conjunto de atividades selecionadas pela professora por meio das quais fosse possível vislumbrar o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, entretanto, apesar de estarmos utilizando o termo dossiê salientamos que não houve a seleção de atividades, neste caso temos o compilado de todas as atividades realizadas pelas crianças cotidianamente.

⁶⁹ De acordo com os relatos das Professoras B e E que disseram que utilizam o semanário, o mesmo é um diário de campo onde a professora planeja as aulas semanalmente, nele também há relatos da professora de algum acontecimento que tenha lhe chamado a atenção ou da fala das crianças.

⁷⁰ Os relatos da Professora C são individualizados, ela organiza um espaço no semanário para cada criança, e apesar do nome semanário, os relatos não são feitos semanalmente.

		crianças).	cada projeto (exemplo corpo humano), - coordenação motora fina, - cores, - oralidade
--	--	------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

No que se refere a frequência das avaliações constatamos que as Prof. D e F fazem registros bimestrais do acompanhamento da aprendizagem das crianças; as Prof. A e E fazem cotidianamente, e as Prof. B e C não tem uma frequência definida. As primeiras não apresentaram o documento com os registros, embora tenham afirmado que fazem alguns registros, mas que os mesmos não estavam organizados e que por isso acreditavam que por meio dos mesmos não seria possível acompanhar a aprendizagem das crianças e, por esse motivo, preferiam não apresentá-los; todavia, entendiam que esses registros era o que mais se aproximava de uma avaliação no âmbito de suas práticas pedagógicas.

A Prof. B, que não tem frequência definida para os registros, disse que as vezes faz os registros e que as vezes não faz, pois os mesmos não são exigidos formalmente; disse ainda que quando faz os registros eles “acabam se perdendo”, visto que não os utiliza para nada e por esse motivo também não apresentou documento nenhum. A Prof. C disse que faz os relatos sem regularidade definida, sendo que o documento que apresentou era referente aos meses de março, abril, junho, agosto e outubro.

Sobre este aspecto, Osteto explica que (2016, p.21):

a prática do registro é importante porque nos permite construir a memória compreensiva, que não é simples recordação do que aconteceu, lembranças vãs, mas é base para refletir sobre o passado, para avaliar as ações do educador, para rever o cotidiano educativo e o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças; também para reafirmar o presente e projetar o futuro. Na escrita vamos ampliando a compreensão de nossa prática. Ao colocar no papel a experiência (hoje, aliás, pode ser colocada na tela do computador...), tomamos distância e, por isso, podemos nos aproximar ainda mais dela. A palavra escrita nos permite ir além da palavra, revelando pontos insuspeitados, ideias e entendimentos apenas delineados, que apontam para outras direções. Com ela podemos alargar a dimensão do detalhe: o que era mínimo se agiganta e o retrato de nossa prática ganha visibilidade.

Assim, as Prof. D e F entendem a avaliação como um momento pontual, uma vez que a realizam apenas no final do bimestre, enquanto as Prof. A e E, apesar de não terem apresentado os documentos, parecem entender a avaliação como um processo contínuo, conforme a orientação legal.

No que se refere a metodologia de avaliação utilizada pelas professoras participantes da pesquisa foi possível identificar três tipologias específicas: i) relatos com itens de referência definidos por cada professora, ii) portfólio com itens de referência definidos por cada professora, iii) dossiê; na seguinte proporção três professoras utilizam relatos, duas professoras utilizam portfólio e uma professora utiliza dossiê.

De posse das informações acerca dos instrumentos, procedemos à análise dos conteúdos conforme as tipologias identificadas e descritas acima. Essa análise revelou que os relatos em semanário não apresentam consenso entre os profissionais acerca das dimensões a serem observadas, apesar das orientações legais e normativas apresentarem as dimensões que são consideradas relevantes ao desenvolvimento infantil.

A análise revelou ainda que a brincadeira não aparece como um eixo norteador das práticas pedagógicas, tampouco é pauta de observação e registro para o acompanhamento das aprendizagens das crianças conforme normatiza a DCNEI no artigo 9º no inc. I do artigo 10º; entretanto, não podemos deixar de mencionar que todas as professoras, sem exceção, apontaram (na primeira e segunda sessão) a brincadeira como algo importante na EI. As linguagens, assim como as brincadeiras, não aparecem nos relatos e quando as identificamos, aparecem de forma discreta e desarticulada em formato de conteúdos escolares, como exemplo, citamos os trechos do documento apresentado pela Prof. C:

Quadro 28: Recorte da avaliação da Professora C

<p>Fevereiro/março: (...) Não reconhece os numerais até o 5 (cinco). Consegue copiar o nome do crachá. (...)</p> <p>Julho: (...) A criança já escreve seu primeiro nome sem o crachá. Também reconhece os números de 1 a 5 e relaciona a quantidade.</p>
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Outro apontamento oriundo da análise dos documentos apresentados pelas professoras é a superficialidade dos itens observados e registrados, assim, as

professoras não detalham o item elencado e também não fazem registros que demonstrem o processo de aprendizagem. No exemplo do quadro acima, sabemos que em meados de março a criança não reconhecia os numerais até o cinco, e que em julho já reconhecia e relacionava à quantidade, mas não sabemos nada sobre o processo de construção desse conhecimento, o que nos remete novamente a uma concepção de avaliação pontual.

Ao analisarmos a tipologia portfólio no que se refere aos conteúdos podemos dizer que, assim como na tipologia relatos, também não há um consenso acerca das dimensões a serem observadas, ou seja, cada professor apresenta os itens que elege individualmente como importantes para o desenvolvimento e aprendizagem infantil sem que dialoguem com as diretrizes legais e normativas.

Os portfólios não apresentam a brincadeira como eixo norteador, como já mencionado, e, as linguagens também não aparecem nos mesmos demonstrando, mais uma vez, a inobservância das diretrizes legais e normativas da área.

Assim, os portfólios como estão sendo utilizados pelas professoras não são suficientes para que se acompanhe o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois, são superficiais e focalizam apenas um item específico, sem abordar a integralidade do desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões e linguagens, conforme podemos observar na figura abaixo:



Figura 10: Avaliação da Professora F – Portfólio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Nos causou preocupação o apontamento das fases da escrita como conteúdo de avaliação, pois, ao considerar avaliar tal conteúdo, qual seria o foco da professora? Entendemos que ao verificar bimestralmente a fase da escrita em que a

criança se encontra, o foco é a alfabetização e, assim, tal prática pedagógica não dialoga, ao contrário, se contrapõe à normativa expressa no artigo 11º da DCNEI, referente ao respeito das especificidades etárias “sem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental”.

A terceira tipologia identificada foi o dossiê, no qual identificamos as mesmas características presentes nas tipologias analisadas anteriormente, ausência da brincadeira e das interações como eixo norteador das práticas pedagógicas, ausência das diferentes linguagens e ausência das diferentes dimensões apontadas pelos documentos legais e normativos. Também nos chamou a atenção o fato de não haver, por parte da professora, seleção, organização e sistematização dos registros das crianças, sendo utilizado o montante de todas as atividades realizadas pelas crianças.

O dossiê, assim como o portfólio, o relato de práticas e o diário de aula, entre outros, constituem uma modalidade da documentação pedagógica podendo compô-la, mas sozinhos são apenas registros, que vinculam-se de maneira mais imediata a um objeto ou objetivo específico.

Nos chamou ainda a atenção, o fato de que a avaliação é realizada única e exclusivamente pelas professoras não havendo espaço para que as famílias e as crianças participem da construção dos documentos e que permitam o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os pais/responsáveis só acessam tais documentos na reunião de pais, que segundo as professoras, nem sempre ocorrem bimestralmente, às vezes só ocorrem semestralmente. Nesse sentido, esse dado dialoga com os dados expressos na categoria *frequência*, visto que em ambos a concepção de avaliação pontual fica evidente.

A documentação pedagógica, por pautar-se na ideia de sistematização de percursos, de elaboração de experiências e comunicação, adequa-se mais fortemente aos objetivos da avaliação na educação infantil, quais sejam, o acompanhamento e o registro da aprendizagem e do desenvolvimento infantil sem o objetivo de seleção, classificação ou promoção, e o acompanhamento do trabalho pedagógico, mesmo para o EF, conforme previsão da Lei nº 9394/96 e da Resolução nº 05/2009. Dessa forma, a documentação pedagógica deve ser composta por relatos de situações, de práticas, de vivências, etc., fotografias, vídeos, produções das crianças, de forma que tenham passado por seleção,

organização, sistematização e elaboração, devendo participar dessa construção as crianças e as famílias, além dos docentes.

Prosseguimos então com as sessões na esfera do terceiro ciclo, cujo tema foi “os desafios e possibilidades para a consecução do registro e da documentação pedagógica na EI”. Na sessão de número cinco, pedimos às professoras que apontassem os desafios que encontram em suas práticas cotidianas para a realização dos registros e da documentação pedagógica.

Desse modo, ouvimos as professoras que puderam, além de apontar, comentar e discutir os desafios que são encontrados cotidianamente por elas, e, ao final da sessão pedimos que refletissem sobre todos os desafios apontados buscando alguma possibilidade real e exequível para superá-los.

Na sessão de número seis realizamos uma discussão com as professoras acerca das possibilidades de superar os desafios elencados na sessão anterior, a partir das discussões geradas nas duas sessões elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 29: Desafios e possibilidades na consecução de registros e documentação pedagógica

DESAFIO	DESCRIÇÃO	POSSIBILIDADES
Número de crianças	Este item refere-se ao grande número de crianças por professor.	<ul style="list-style-type: none"> - Reduzir o número de alunos por docente; - Observar as crianças aos poucos, uma ou um grupo por dia/por vez. - Contratação de mais docentes; - Cobrar dos superiores melhores condições de trabalho.
Tempo	Neste item as professoras apontaram o tempo de HTPI (3h semanais) como curto. Apontaram ainda a distribuição do mesmo ao longo da semana (trinta minutos diário no início ou ao final da aula a depender do período de trabalho – matutino ou vespertino e trinta minutos no horário da aula de educação física das crianças).	<ul style="list-style-type: none"> - Contratar professores de apoio e substituição para realizarem o HTPI, 3 vezes por semana, com duração de 1 hora;
Recursos humanos	Não há um professor que continue o trabalho do professor da sala com as crianças, enquanto este realiza o HPTI.	<ul style="list-style-type: none"> - Contratar professores de apoio e substituição para realizarem o HTPI, 3 vezes por semana, com

		duração de 1 hora;
Espaço Físico	Houve o apontamento da ausência de sala/espço próprio e apropriado para a realização do HTPI.	- Fazer na sala de aula (individual); - Cobrar dos superiores melhores condições de trabalho
Recursos materiais	Foram apontados a falta de recursos materiais para a realização dos registros e documentação, como por exemplo, câmeras, tripés, revelação/impressão de fotos, computador/notebook, impressoras com tinta.	- aquisição de recursos pelos gestores; - utilização de recursos próprios como celular e notebook próprio; - maior autonomia do docente para requisitar a compra de recursos e utilização das verbas destinadas a escola; - Cobrar dos superiores a aquisição de materiais.
Ausência de coordenador pedagógico	Outro desafio é que não há coordenador pedagógico na educação infantil na rede municipal de São Carlos ⁷¹ .	- Contratar coordenadores “comprometidos” para trabalhar junto aos professores, um por unidade; - Cobrar dos superiores melhores condições de trabalho.
Inércia em fazer algo novo	As professoras relataram que a falta de engajamento para mudar a prática pedagógica também é um desafio.	- engajamento pessoal; - reflexão sobre o papel e responsabilidade do professor da EI.
Formação docente	Neste item foi apontada a ausência de formação em serviço aos docentes acerca do tema avaliação, registro e documentação pedagógica.	- Contratar coordenadores pedagógicos;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Para o primeiro desafio apontado, *o número de crianças*, foram elencadas as seguintes possibilidades para superá-lo: a redução do número de alunos por docente, a contratação de mais professores, a observação das crianças aos poucos,

⁷¹ Em março de 2019 teve início o processo de realização de concurso público para coordenador pedagógico (entre outros cargos de gestão) na rede municipal de São Carlos, com previsão de encerramento em agosto de 2019, devendo após essa data passar por homologação. Entretanto, no edital consta 15 vagas para este cargo ao passo que esta rede conta com 50 CEMEs (quando iniciamos a pesquisa eram 48 unidades) e 09 EMEBs.

uma ou um grupo por dia/por vez, e, a cobrança aos superiores por melhores condições de trabalho.

Discutimos com as professoras que o ideal seria que tivéssemos um número menor de crianças por professor, estando inclusive previsto no PME essa redução⁷². Contudo, discutimos também que essa questão certamente esbarra não apenas na questão política como de forma muito mais contundente na questão financeira, visto que, em São Carlos, 100% do valor total do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) custeia aproximadamente 50% da folha de pagamento dos docentes (ressalte-se que os outros 50% da folha de pagamento é custeado com recursos do tesouro municipal), bem como que o limite prudencial legal da folha de pagamentos dos servidores municipais já encontra-se em quase 48%⁷³.

Diante disso, ficou o questionamento: até que ponto é possível e aplicável uma redução no número de crianças por professor se considerarmos essas questões orçamentárias?

Do mesmo modo podemos refletir sobre a questão financeira quando olhamos para o apontamento de contratação de professores de apoio e de um coordenador pedagógico para cada unidade escolar. Contudo, ao levantarmos esse questionamento não estamos menosprezando a necessária redução do número de criança por professor, o que impacta de forma contundente na qualidade das vivências e experiências proporcionadas às crianças bem como na qualidade dos registros e da documentação pedagógica, tampouco temos a intenção de menosprezar o papel do coordenador pedagógico que tem, além da importante função de coordenar a elaboração, a implementação e a avaliação do Projeto Pedagógico, também deve propiciar a formação em serviço aos docentes.

As professoras apontaram ainda como possibilidade, no que se refere ao número de crianças, uma sistematização da observação das crianças de forma que uma criança ou um grupo seja observado por vez (por dia ou em um período de tempo).

⁷² O PME traz como meta a ser alcançada até 2015 a seguinte proporcionalidade do número de crianças por professor: cinco crianças de zero a um ano, seis crianças de um a dois anos, doze crianças de dois a três anos, quinze crianças de três a quatro anos, dezoito crianças de quatro a cinco anos, vinte crianças de cinco a seis anos.

⁷³ Dados disponíveis em <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/lei-de-responsabilidade-fiscal.html>.

Outra conclusão a qual chegamos juntas e que relaciona-se com a questão do tempo destinado a realizar registros e documentação pedagógica das crianças é que na rede municipal de São Carlos os professores da educação infantil tem condições para realizarem a documentação. Conforme já mencionado anteriormente, os mesmos são remunerados por trinta e três horas de trabalho, sendo vinte e duas horas com crianças, duas horas de trabalho pedagógico coletivo, três horas de trabalho pedagógico individual e seis horas de trabalho pedagógico livre, tendo, o professor, nove horas para preparar as aulas e realizar a documentação pedagógica.

Todavia, no que se refere ao HTPI enquanto horário que poderia ser utilizado para registrar e documentar, as professoras apontaram diferentes dificuldades; a primeira delas é a questão da organização e distribuição do HTPI, que é realizado diariamente por trinta minutos, provocando, portanto, uma segmentação constante do trabalho. Outro desafio elencado foi a ausência, nas unidades escolares, de um profissional habilitado que possa substituir o professor da sala de forma que o trabalho pedagógico continue sendo realizado sem prejuízos às crianças.

A falta de um local adequado para a realização do HTPI também é um fator que influencia a qualidade do trabalho, uma vez que, segundo as professoras, o HTPI é realizado na sala dos professores onde também é realizado o horário de café dos mesmos, havendo um trânsito constante de pessoas e dificultando a realização do trabalho docente.

Assim, garante-se o limite máximo de dois terços da carga horária do docente para o desempenho das atividades de interação com os educandos de acordo com a previsão da lei nº11.738, artigo 2º, §4º, porém, não se garante as condições básicas para a realização do trabalho destinado as atividades extraclasse, o que influencia na qualidade do trabalho docente, conforme assevera o estudo sobre a lei do piso salarial:

devem ser garantidas estrutura física e condições ambientais satisfatórias nas escolas, equipamentos, materiais pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares e a correta composição de sua jornada de trabalho, sem sobrecarregá-lo com excessivo trabalho em sala de aula, diretamente com os alunos. Isto resultará em profissionais mais motivados e mais preparados para ministrar aulas e participar de todo o processo educativo em sua unidade escolar e no sistema de ensino (Brasil, 2012, p. 2).

No que se refere aos recursos materiais, as professoras relataram que são escassos, que as unidades escolares não contam com câmeras, tripés, revelação/impressão de fotos, computador/notebook, impressoras com tinta, etc., e indicam como possíveis estratégias de superação a aquisição de recursos pelos gestores e maior autonomia dos docentes para requisitar a compra de recursos com as verbas que são destinadas às escolas.

Acreditamos que essas indicações são de extrema importância, visto que o professor, por atuar diretamente com as crianças nos ambientes escolares, conhece as necessidades dos mesmos, devendo participar diretamente da indicação e escolha dos materiais que serão adquiridos, haja vista a previsão legal referente a gestão democrática (CF, art. 206, inc. VI; LDBEN art. 3, inc.VIII e art. 14 e 15).

Contudo, a aquisição de material por si só não garante a produção da documentação pedagógica, as condições concretas do trabalho docente impactam nessa produção, devendo, portanto, serem consideradas.

Outra possibilidade indicada pelas professoras foi a utilização de recursos próprios como celular e notebook da própria professora. Este foi um ponto controverso da discussão, pois algumas defendiam essa ideia afirmando que se não utilizarem seus materiais não conseguem efetuar o trabalho com o mínimo de qualidade, enquanto outras diziam acreditar que é papel do Estado, na pessoa dos gestores municipais, fornecer condições materiais para a realização do trabalho pedagógico e que se cada professor utilizar materiais próprios ou comprar materiais para realizar o trabalho, estarão compactuando com a situação de carência material que as escolas apresentam de forma que a atitude de não aquisição de materiais por parte dos gestores se perpetue visto que não sentem essa necessidade.

Também foram apontados como desafios a serem superados a inércia dos docentes em fazer algo novo. Algumas professoras disseram que algumas vezes no início de cada ano letivo já iniciaram o registro em um diário de campo com relatos e descrições de atividades desenvolvidas com as crianças e relatos sobre as crianças, mas que os mesmos acabam se perdendo ou sendo abandonados, pois não se sentem engajadas para continuar a realiza-los já que não são utilizados, tampouco cobrados, e que a maioria dos colegas não fazem registro nenhum.

As participantes indicaram como possibilidade para superar o desafio da inércia docente o engajamento pessoal e a reflexão sobre o papel e a responsabilidade do professor da EI. Entretanto, é importante destacar que a

necessária reflexão para gerar engajamento dificilmente ocorrerá espontaneamente, sem algo que a fomente.

Nesse sentido, acreditamos que o desafio apontado pelas docentes é inerente à formação, que também fora apontada pelas professoras. As duas temáticas, engajamento pessoal e formação, estão interligadas, visto que por meio da formação docente é possível fomentar a reflexão acerca do seu papel e despertar o engajamento.

Entretanto, a formação docente não é garantia de superação da falta de engajamento dos docentes; para segundo Mello; Barbosa; Faria (2017, p. 21), é necessário ter “professores/as desejosos/as de aprender, de investigar, de criar novas abordagens educativas” para que os hábitos de pensamento e ação já arraigados nas escolas possam ser superados transformando a docência, uma profissão da invenção e da criação em detrimento a uma profissão de repetição, de cópia e do fazer sempre o mesmo.

Para o problema da formação as participantes indicaram a contratação de coordenadores pedagógicos que atuariam junto às docentes em HTPCs ou HTPIs, mas acreditamos que a formação também pode ocorrer por intermédio do CEFPE que é uma entidade criada no âmbito de uma política pública exatamente com essa finalidade.

Não podemos deixar de mencionar que a documentação pedagógica, que perpassa pelo ato de observar, registrar e refletir, apresenta potencialidade para a formação docente ao reunir material pedagógico para a reflexão acerca do processo educativo, conforme nos ensina Galardini e Izelli (2017, p.93):

A qualidade dos professores e educadores é marcada justamente pela capacidade de construir conhecimento a partir da experiência vivida e da reflexão sobre esta. Trata-se de atuar para além da prática diária, permitindo que o pensamento e a competência profissionais evoluam, à medida que se reflete sobre o que não funcionou e sobre o que poderia funcionar melhor. (...) Assim, a documentação assume a importante função de auto formação na construção de uma forma de pensar compartilhada pelo grupo.

A interação proveniente das discussões e exposição de ideias nas sessões nos permite afirmar, ainda, que um fator de desafio, tanto para as práticas pedagógicas quanto para as práticas avaliativas, é quando o docente realiza a

função de professor de apoio e/ou substituição⁷⁴, pois este assume uma turma, a qual não conhece, sem ter acessado previamente o planejamento semestral (ou anual) ou mesmo o planejamento semanal da turma em questão. Nesse sentido, as professoras relataram que tais substituições não dão continuidade ao trabalho que estava sendo realizado pela(o) docente da sala; elas relataram também que as vezes essa substituição se estende por um tempo maior e que mesmo nesses casos não há continuidade no trabalho pedagógico que já estava sendo realizado, ficando a cargo da professora substituta iniciar um novo trabalho.

Segundo informado pelas professoras um faltar que causa impacto na rede é que ao substituir o professor da sala sem ter conhecimento do trabalho que vem sendo realizado, pois cabe perguntar: que tipo de experiências pode o professor substituto proporcionar as crianças? Não haverá continuidade do trabalhado já iniciado? De que forma será realizado o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Nesse contexto, a substituição de um professor que precisa se ausentar, ao ser tratada como um problema de ordem meramente burocrática, sem a preocupação com a dimensão pedagógica, é um fator que compromete a qualidade da educação infantil ofertada, assim como compromete a qualidade das experiências e experimentações propiciadas às crianças, e, conseqüentemente, a aprendizagem e desenvolvimento infantis refletem essa situação.

Nesse contexto, a presente pesquisa demonstrou a necessidade de ressignificação da concepção de EI e da concepção de avaliação das professoras da EI da rede municipal de São Carlos. Essa ressignificação, já apontada por Hoffman (2009) e Kramer (2015) precisam, necessariamente considerar o processo de aprendizagem individual e grupal, bem como a singularidade de cada uma das crianças apontando um prolixo caminho a ser percorrido na construção e consolidação da avaliação na EI.

⁷⁴ Esse é um tema bastante polêmico na rede municipal de São Carlos, pois, formal e legalmente não há esse cargo, entretanto, vários professores realizam essa função. No caso do professor substituto o trabalho consiste em substituir de 1 a 15 dias qualquer professor seja da creche ou da pré-escola, podendo essa substituição se estender por prazos maiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar com questões que envolvem a educação das crianças pequenas e bem pequenas não tem sido tarefa fácil vista a sua incipiente constituição enquanto parte integrante da educação básica associada ao fato de que as concepções de infância e de criança, bem como de EI presentes na contemporaneidade foram construídas ao longo dos anos e a várias mãos, sob diferentes perspectivas e enfoques, assim, a EI instituiu-se por meio de um processo histórico, político, cultural e social.

A crescente preocupação com a EI brasileira a tem colocado como tema de estudos e discussões estabelecendo-se enquanto campo teórico-prático em construção e pauta das políticas públicas assim como da legislação na busca da qualificação dos contextos educacionais infantis.

Nessa busca pela qualidade emerge a questão da avaliação na e da educação infantil, questão essa que provoca disputas acerca da sua finalidade bem como do seu objeto apresentando uma gama considerável de concepções que se desdobram em diferentes práticas avaliativas. Dessa forma, elucidamos que o presente estudo, apresentou como foco a concepção de avaliação dos gestores e dos professores da EI da rede municipal da cidade de São Carlos-SP, contudo, ao vislumbramos a importância de considerar a política desde a sua produção (em âmbito macro) até a sua interpretação e aplicação (em contextos micro, como os municípios), utilizamos a metodologia do Ciclo de Políticas, passando, portanto, pelas influências que permearam a inserção da avaliação na EI (contexto da influência), pelos documentos legais, normativos e diretivos que indicam a política nacional de avaliação para esta etapa educativa (contexto da produção do texto), bem como pelo contexto da prática onde a política nacional começa a ser interpretada e recriação pelos gestores municipais, produzindo efeitos e consequências, chegando, então, aos docentes que, por sua vez, fazem a sua própria interpretação e operacionalizam as indicações legais, tal operacionalização é fortemente influenciada pelas suas concepções pessoais.

Assim a pesquisa revelou que a avaliação na EI já fazia parte da realidade das instituições que atendiam crianças pequenas e bem pequenas desde quando esse atendimento estava ligado à assistência. De cunho psicológico, a avaliação

utilizava uma escala de desenvolvimento físico, psicológico e social apresentando como foco a criança que era avaliada a partir de um padrão pré-estabelecido, assim, a criança que não se desenvolvia e aprendia dentro do esperado para cada faixa etária era pré-conceituada, classificada e selecionada. Não podemos deixar de observar que esse tipo de avaliação, tradicional, ainda hoje influencia a prática pedagógica das instituições educacionais de EI visto que é uma concepção que se encontra fortemente arraigada nas práticas docentes.

Ao analisarmos a legislação, documentos normativos e orientadores da EI nacional, identificamos uma semelhança considerável, **teoricamente**, entre a EI brasileira e a EI Reggio Emiliana, no que se refere as concepções de educação infantil, das teorias do desenvolvimento e do processo de ensino-aprendizagem, haja vista que a documentação legal e norteadora da prática pedagógica no cenário educacional brasileiro, concebe a criança como um ser histórico e social, construtor do seu próprio conhecimento por meio de suas vivências e experiências, tendo o curso do seu desenvolvimento cognitivo influenciado pelo meio sociocultural, e, que o modelo pedagógico italiano denominado Reggio Emília parte da concepção de “uma criança potente, rica, participante e ativa na construção de sua aprendizagem” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), baseando-se na concepção de desenvolvimento infantil de Lev Vygotsky.

Outra semelhança identificada a partir da análise dos documentos já mencionados e a Abordagem Reggio Emiliana diz respeito a avaliação. Nos documentos do MEC, e, como apontam os teóricos da área, a avaliação deve ocorrer por meio da **observação** (constante e permanente das brincadeiras e interações das crianças no contexto educacional), do **registro** (com a utilização de diferentes formas como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc. das crianças e dos adultos), e, da **reflexão** (acerca do desenvolvimento das atividades, das interações estabelecidas pelas crianças e do próprio desenvolvimento das crianças). Nesta perspectiva a avaliação apresenta-se como um instrumento embaixador do repensar do educador sobre sua própria prática pedagógica na busca de melhores caminhos para o seu fazer pedagógico e para a mediação das aprendizagens infantis, além de permitir que a aprendizagem e desenvolvimento infantil sejam acompanhados. Já na abordagem italiana a avaliação também é realizada por meio dessas três dimensões conforme podemos vislumbrar em Fyfe (2016) e Rinaldi (2016), recebendo na referida abordagem o nome de Documentação Pedagógica.

Dessa forma, observadas e respeitadas as condições concretas da cultura e da estrutura sócio-político-econômica brasileira, considerando, ainda, as condições reais e objetivas do trabalho docente que permeia as instituições de EI, encontramos na Documentação Pedagógica um modelo para a avaliação que supera o modelo tradicional de avaliação que classifica e seleciona as crianças, pré-conceituando-as. Não podemos deixar de mencionar que a documentação pedagógica não é um apenas uma técnica, é uma construção cultural na qual cada professor e cada professora vai imprimir nela as suas particularidades e preferências para registrar, considerando o grupo de alunos sobre o qual está documentando, assim como também poderá e deverá adequá-la a sua realidade cotidiana.

Nesse sentido, no âmbito dessa pesquisa, indicamos a documentação pedagógica como instrumento de avaliação na EI uma vez que ela se baseia no estudo contínuo da criança de forma que o professor entenda suas hipóteses e a construção de sua lógica, permitindo que o docente tenha informações que lhe possibilitem elaborar formas de desafiá-la propiciando o desenvolvimento infantil por meio de experiências significativas.

Não obstante a Constituição de 1988 tenha reconhecido os municípios como entes federativos com autonomia para se auto gerir numa perspectiva de gestão democrática participativa num processo de empoderamento local, no município de São Carlos, no âmbito do CME, a participação da sociedade civil não é efetiva, primeiro porque não há cultura de participação, herança de uma cultura política clientelista e patrimonialista, e, segundo porque o poder executivo local centraliza as decisões levando-as ao conselho apenas para validação formal.

Assim, a pouca participação do CME se justifica ao passo que os responsáveis pela formulação, implementação e gestão das políticas públicas educacionais municipais (poder executivo e sociedade civil), entendem políticas públicas educacionais como as ações dos gestores que promovam a qualidade da educação. Essa compreensão acerca das políticas públicas educacionais traz reflexos práticos na interpretação e recriação das políticas nacionais, visto que nesse processo de “implementação” das políticas no micro espaço não contam com o planejamento de políticas de fato (por meio de programas e ações concatenadas) mas apenas ações isoladas que muitas vezes visam um determinado interesse político partidário que pode trazer visibilidade junto à população angariando votos.

A pesquisa revelou, ainda, que a rede municipal de São Carlos não conta com diretrizes e orientações municipais expressas em documento(s) oficial(is) acerca da avaliação na EI, entretanto, a partir dos dados coletados e da análise dos mesmos, ficou evidente que na rede municipal circula, ainda que de forma implícita, uma concepção dos gestores acerca da educação infantil, de ensino-aprendizagem e de avaliação que podem ser observados muito mais nas ações do poder executivo do que pelo seu discurso que muitas vezes diverge de sua prática, como exemplo de ação que permeia tais concepções podemos citar a aquisição de um determinado tipo de kit de material escolar, conforme já explicitado na seção 4.

Assim, a presente pesquisa revelou que os atores sociais que representam a sociedade civil por meio do CME não apresentam concepções firmadas, já o poder executivo apresenta uma concepção de avaliação pautada no desenvolvimento físico-motor a ser verificado por meio de “marcos do desenvolvimento infantil”, dessa forma, as diversas formas pelas quais a criança se expressa por meio das múltiplas linguagens não apresentam-se como foco do acompanhamento do desenvolvimento infantil e do trabalho pedagógico.

No que tange o contexto dos resultados e efeitos enquanto uma extensão do contexto da prática, ao voltarmos nosso olhar para o professor, suas concepções e práticas, evidenciou-se que para a maioria das professoras da rede municipal de São Carlos avaliar é verificar o que a criança aprendeu, e, se a criança aprendeu aquilo que a professora ensinou, o que nos remete a uma concepção tradicional de avaliação, a qual pauta-se em resultados e não no processo de ensino-aprendizagem. Tal concepção e a análise do conteúdo das avaliações realizadas pelas docentes indicam que as mesmas estão tomando como referência uma concepção restrita de currículo e aprendizagem, reduzindo a avaliação à mera aquisição de competências e habilidades.

Os dados obtidos nesta pesquisa demonstram, ainda, que os instrumentos utilizados para o acompanhamento da aprendizagem e o desenvolvimento infantil desconsideram a singularidade de cada criança bem como seu percurso de aprendizagem e as condicionantes desse processo, mostrando-se assim, insuficientes para o fim a que se destinam além de não se apresentarem como instrumentos capazes de favorecer a aprendizagem.

Podemos concluir com o presente estudo que embora a legislação nacional e os documentos mandatários prevejam princípios orientadores e norteadores da

avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na EI, no município de São Carlos ainda não ocorreu uma discussão que envolvesse SME, CME, e comunidade escolar de forma que em conjunto fossem construídas orientações e diretrizes municipais que guiassem a prática pedagógica e avaliativa dos docentes. Cabe ressaltar, ainda, que infelizmente ou felizmente, essa situação não ocorre apenas na cidade de São Carlos, mas em uma considerável gama de municípios conforme demonstram os estudos de Ribeiro (2016) e Pimenta (2017).

Considerando o Contexto da Estratégia Política do Ciclo de Políticas proposto por Ball, o presente trabalho configura-se enquanto potencial instrumento para fomentar a discussão acerca da temática da avaliação produzindo orientações e diretrizes municipais de avaliação e quiçá uma política municipal de avaliação, considerando-se a necessária sintonia com as Diretrizes Nacionais Curriculares da EI e a avaliação formativa.

Tal potencial deve-se ao fato de que, nesta pesquisa, apresentamos dados e informações acerca da realidade do contexto educativo que permeia a rede municipal de São Carlos, podendo tais dados e informações subsidiar ações e estratégias no nosso micro espaço de decisão e autonomia incitando mudanças.

Todavia, a elementar discussão sobre as diretrizes curriculares municipais para a EI precede a discussão a respeito da avaliação propriamente dita, uma vez que a prática avaliativa está intrinsecamente relacionada às práticas pedagógicas bem como às concepções que as sustentam.

Contudo, leis, normativas e orientações são apenas documentos que por si só não ganham força no contexto das unidades escolares, é necessário dar visibilidade aos mesmos, visibilidade essa que se torna factível se todos os atores educativos (famílias, crianças, professores, educadores, serventes e merendeira, conselhos, etc) participarem da própria construção de tais documentos, inclusive a rede conveniada.

A exemplo de construção de ações e estratégias que buscam dialogar com a Política Nacional para a EI e com a Política Nacional de Avaliação para a EI constituída até o presente momento⁷⁵ podemos citar o município de São Paulo, no

⁷⁵ Como já apresentado na subseção 3.2, há que se considerar que a discussão acerca da temática da avaliação na/da EI ligada à preocupação com a qualidade já estava presente na década de 1990, ganhando força e solidez com o PNE 2001-2011, suscitando a nomeação/indicação de um grupo de trabalho em âmbito governamental que se debruçou sobre tal temática. Nesta mesma subseção

qual, recentemente, ocorreu a construção das diretrizes que norteiam a educação infantil, seu currículo e avaliação como podemos apreender pelos dados do quadro abaixo:

Quadro 30: Documentos que orientam a prática pedagógica e avaliativa na EI no município de São Paulo

ANO	DOCUMENTO	TEMÁTICA
2004	Decreto nº 44.846	Define as atribuições próprias do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil.
2004	Orientação Normativa nº 01/04	Construindo um Regimento da Infância.
2007	Portaria nº 4.507/07	Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas.
2014	Orientação Normativa nº 01/13	Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares.
2015	_____	Currículo Integrador da Infância Paulistana.
2015	Orientação Normativa nº 01/2015	Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana.
2015	_____	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.
2016	Portaria nº 7.598/2016	Orientações, procedimentos e períodos para elaboração de documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de educação infantil para o ensino fundamental.
2019	_____	Currículo da Cidade: Educação Infantil.
2019	Orientação Normativa nº 1/2019	Dispõe sobre os registros na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A leitura e análise dos documentos elencados acima demonstram o diálogo dos mesmos com os documentos normativos e orientadores do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) no que diz respeito às concepções de criança, de

também foram indicadas outras ações que resultaram em documentos orientadores da avaliação na/da EI, assim, podemos dizer que não temos uma política Nacional de Avaliação da EI definida, mas temos parte dela.

infância, de EI e de avaliação. Observa-se a preocupação em criar e implementar uma avaliação que seja condizente com as especificidades desta etapa educacional que respeite a criança e ao mesmo tempo o professor, vez que este pode escolher a melhor forma de registrar e avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, porém, no âmbito de uma linha pedagógica que as entende como sujeitos sociais e históricos de direitos.

Em suma, concluímos, por meio dos dados obtidos através desta pesquisa que a formação continuada dos docentes que atuam na educação infantil municipal se faz necessária e urgente, além disso, a rede municipal de São Carlos (conselheiros, dirigentes, professores e comunidade) apresenta a necessidade de apropriação de conhecimentos na área da educação infantil, e, de forma especial na temática da avaliação, que possibilitem a criação, implementação e gestão (conjuntamente) de ações concatenadas que sejam parte de uma política pública educacional cujo objetivo maior seja o desenvolvimento integral da criança e assegurar tal direito.

REFERÊNCIAS

- ALTIMIR, D. Escutar para documentar. In: MELLO, S. A.; BARBOSA; M.C.S.; FARIA, A. L. G. (orgs.) **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- ALVES, I. J. Revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p. 53-60, 1992.
- AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: INEP, 1999. p. 43 - 51
- BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J.; MAINARDES, j. (orgs.). Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOGDAN, B. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. M. J. Alvarez, SB do Santos, T. M. Batista. Porto Editora, Portugal, 1994.
- BONAVIDES, P. **Ciência Política**. 10ª ed., rev. e atual. São Paulo: Malheiros Editora, 2000. Disponível em: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/179/1/Paulo%20Bonavides-Ciencia%20Politica%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.
- BONDIOLI, Ana; FERRARI, Mônica. **Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia**. Bergamo: Quaderni Infanzia. Ed. Junior, 2004.
- BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e livraria instituto Paulo freire, 2009. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf. Acesso em 15 maio 2019.
- BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005. CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 15-33, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a02.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. Congresso Nacional, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. MEC. SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Vol.1,2,3).

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 11 de janeiro de 2001.

_____. MEC.SEB. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. MEC.SEB. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação (2009). Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866>. Acesso em: 30 març. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 18 dez. 2009.

_____. Congresso Nacional, Lei 12.796. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 11 julho 2017.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (2014).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. Brasília, 24 fev. 2012. Disponível em: https://undime.org.br/wp-content/uploads/2012/04/estudo_sobre_lei_piso_salarial-2.pdf. Acesso em: 06 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 369, de 05 de maio 2016. Institui o Sistema Nacional da Educação Básica - SINAEB. Diário Oficial da União (DOU nº 86, sexta feira, 06 de maio de 2016, seção 1, p.26). Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 05 de maio 201, e dá outras providencias. Diário Oficial da União (DOU nº 165, sexta feira, 26 de agosto de 2016, seção 1, p.16). Brasília, DF, 2016.

BRASIL. MEC. CONAE 2014 – Conferência Nacional de Educação: Documento Final. Brasília, DF. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 13 jan. de 2018.

BREJO, J. A. Política Educacional. In: CASTRO, C.L. F., GONTIJO, C.R.B., PINTO, L.M.R.S. Dicionário de políticas públicas. vol 2. Barbacena: EdUEMG, 2015.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CATANI, D. B.; GALLEGO, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 76, p. 31-40, 1991. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+CUIDADADO+%C3%80S+CRIAN%C3%87AS+PEQUENAS+NO+BRASIL+ESCRAVISTA+Maria+Vittoria+Pardal+Civiletti&btnG=>. Acesso em: 10 out. 2018.

COUTINHO, L. C. S.; SANFELICE, J.L. Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. In: SANFELICE, J.L.; SIQUELLI, S. A. (orgs.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 1º ed. eletrônica, 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/e-book_univas.pdf. Acesso em: 15 abril 2019.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 21º ed., 2002.

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, S. A.; BARBOSA; M.C.S.; FARIA, A. L. G. (orgs.) **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

DESLANDES, S. F. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 21° ed., 2002.

DIDONET, V. A avaliação na e da educação infantil. **São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo**, 2012. Disponível em https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR:&as_sdt=0%2C5&q=a+avalia%C3%A7%C3%A3o+na+e+da+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+didonet&btnG=>. Acesso em: 07 jan. 2019.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, vol. 1.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Globo, 2000. v. 1.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO; T. M.; PINAZZA; M.A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. IN: O.FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO; T. M.; PINAZZA; M.A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias na escola de massas. IN: PASCAL; C. (Orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, M. **A Paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 16° ed.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FYFE, B. A relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016, vol. 2.

- GALARDINI, A. L.; IOZZELLI, S. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, S. A.; BARBOSA; M.C.S.; FARIA, A. L. G. (orgs.) **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.
- GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. O contexto e a inspiração para o nosso trabalho. In: GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012. (Cap. 1, p. 17-20).
- GENTILI, P. A macdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 32-52.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2º ed., 1989.
- GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Ânima Educação – EAD, 2014. Disponível em: <http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia. **Cadernos de Psicologia e Educação**, 2002, p. 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- _____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 16 ed. Porto Alegre: mediação, 2017.
- KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na república. *Pro-Posições*, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990
- _____. *A pré-escola em São Paulo (1877–1940)*. São Paulo: Loyola, 1998.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interacções**, v. 10, n. 32, 2015. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345/4922>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 42, p. 54-62, 1982. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1550>>. Acesso em: 15 out. 2018.

KRAMER, S. **A POLÍTICA DO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL: a arte do disfarce**. 4. Ed. São Paulo: Cortês, 1992.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

KUHLMANN JR., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: Lopes; E. M. T.; Faria Filho; L. M.; Veiga, C. G. (orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. 5 ed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Histórias da Educação Infantil brasileira. 2000. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Hist%C3%B3rias+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil+no+Brasil&btnG=>>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, n. 78, p. 17-26, 1991. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=institui%C3%A7%C3%B5es+pr%C3%A9+escolares+assistencialistas+no+brasil&oq=institui%C3%A7%C3%B5es+pr%C3%A9+escolares+>>. Acesso em: 15 out. 2018.

LEMES, S. de S. A avaliação educacional e escolar: discutindo possibilidades, fundamentos e indicadores diante das necessidades de escolarização atual. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/avaliacao_educacional.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez editora, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

MAINARDES, J. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v. 1, nº2, p.94-105, 2006b. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/971/828>> Acesso em: 18 out. 2018.

_____. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230034, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=a+pesquisa+no+campo+da+pol%C3%ADtica+educacional+perspectivas+teorico+epistemologicas+e+o+lugar+do+pluralismo&btnG=>>. Acesso em: 18 out.2018.

MAINARDES, j; GANDIN, L. A. A Abordagem do Ciclo de políticas como epistemologia: Usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. IN: TELLO, C; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p.143-167.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 agosto 2018.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016, vol. 1.

MARQUES, A. C. T. L. A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS FILHO, A. J.; CASTRO, J. S. Avaliação na e da Educação Infantil. Avaliação de Contexto. Pró-posições, v. 29, n. 2, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200011&lng=pt&tlng=pt Acesso em 18/04/2019.

MELLO, S. A.; BARBOSA; M.C.S.; FARIA, A. L. G. (orgs.) **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 21° ed. ,2002.

MORO, C.; SOUZA, G. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 100-125, 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>>. Acesso em: 02 março 2018.

MOSS, P. **Para além do problema com qualidade**. In: MACHADO, M. L. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012, p. 17-26.

OSTETO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETO, L. E. (org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus Editora, 5°ed, 7° reimp., 2016.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/420.pdf>. Acesso em 15 jan. 2017.

PIMENTA, C. O. Avaliações municipais da Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? 670 p. Tese (Doutorado), Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, B. A avaliação da aprendizagem das crianças: insumos para o debate. São Paulo: MEC, 2016. Relatório Técnico.

_____. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018218>>. Acesso em: 01 nov. 2018

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016, vol. 2.

ROSEMBERG, F (org.). Temas em destaque: Creche. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.44-75, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt, Acesso em: 15 abril 18.

SALVA, S. Educação Infantil: Uma reflexão acerca do tempo. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA; S.F.S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.) **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. UFSM. Centro de Educação. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília. MEC. SEB, 2016.

SÃO CARLOS. Lei nº 17.492 de 22 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2015 e d'outras providências. Diário oficial do município. São Carlos, 22 jun. 2015. Disponível em: http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/LEI_PME.pdf. Acesso em: 21 mai. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 01: construindo um regimento da infância. São Paulo: SME, 2004.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 44.846, de 14 de junho de 2004. Define as atribuições próprias do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil. São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria 4507/07: institui o programa Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências. São Paulo: SME, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 7.598, de 16 de novembro de 2016. Dispõe sobre orientações, procedimentos e períodos para elaboração de documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: SME, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Instrução Normativa nº 02: dispõe sobre os registros na educação infantil. São Paulo: SME/DOT, 2019.

SCHLINDWEIN, L. M.; DIAS, J. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. *Pró-posições*, v. 29, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n2/0103-7307-pp-29-2-0137.pdf>. Acesso em 18 abril 2019.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018. Disponível em: < https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=AVALIA%C3%87%C3%83O+EDUCACIONAL%3A+CONCEP%C3%87%C3%95ES+E+EMBATES+TE%C3%93RICOS&btnG=> . Acesso em: 15 out. 2018.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. **Interacções**, Lisboa, v. 10, n. 32, p. 68-88, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349>, Acesso em: 15/04/18.

_____. Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Vol. 23, n. 1, Campinas, 2018. Disponível em: <http://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3958>. Acesso em 15/04/2018

SOUSA, S. Z. L. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, C. O. (org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez editora, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

TEBET, G. G. C., As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado. 203 p. Dissertação (Mestrado), Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, E. C. Efetividade e eficácia dos conselhos. **Conselhos gestores de políticas públicas**. São Paulo: Pólis, p. 92-96, 2000.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/7149/4384>>. Acesso em: 03 set. 2018.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOCQUEVILLE, A. de. **La Democracia en America**. Trad. Sánchez de Aleu, D. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

TOGNETTI, G. A documentação como uma ferramenta para dar valor ao relacionamento entre as crianças nas experiências cotidianas compartilhadas na escola da infância. In: MELLO, S. A.; BARBOSA; M.C.S.; FARIA, A. L. G. (orgs.) **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

TOMAZZETTI, C. M.; PINHO, V. A. Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a Educação Infantil. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 62/2, p. 617-638, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VANTI, E. dos S. Filosofia e currículo para a infância: alcances do (s) método (s) froebeliano (s) na educação pré-escolar. **Educação e Filosofia**, v. 16, n. 32, p. 97-115, 2002. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=filosofia+e+curriculo+para+a+infancia+vanti&btnG=>>. Acesso em: 10 out. 2018.

VAN ZANTEN, A. Politiques éducatives. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.) Dictionnaire de l'éducation. Paris: Quadrige/PUF, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. O. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez editora, 2014.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppgpe@ufscar.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES, SUPERVISORES e PRESIDENTE DO CME

Eu, Renata Aparecida Drape, professora de educação infantil na rede municipal de São Carlos e mestranda em educação, orientada pela Prof^a. Dr^a Cleonice Maria Tomazzetti, desejo por meio deste, convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa que estamos realizando, intitulada: ***“A avaliação na educação infantil: perspectivas teórico-práticas no cenário educacional brasileiro”***.

Esta pesquisa objetiva investigar a concepção de avaliação dos professores da rede municipal do município de São Carlos-SP e a relação dessa(s) concepção(ões) com as práticas avaliativas frente as orientações legais e normativas do MEC, identificando a influência da Abordagem Reggio Emiliana.

Informamos que a sua identidade será mantida em sigilo, e que os dados coletados estarão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis. Confirmamos que a sua participação neste estudo é livre e você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou prejuízo. A sua participação não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo estarás contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre o tema.

Os dados coletados ficarão em completo sigilo, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no prédio do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), Departamento de teoria e práticas pedagógicas, na sala 8, por um período de cinco anos sob responsabilidade da Prof^a. Dr^a Cleonice Tomazzetti (orientadora da pesquisa). Após este período, os dados serão arquivados. Garante-se o compromisso do pesquisador que os dados serão utilizados única e exclusivamente para a execução do presente projeto, preservando sempre o seu anonimato.

Por fim, eu _____ ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantida de confidencialidade e esclarecimentos. Concordo em

participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo.

Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Renata Aparecida Drape, através do endereço: Rodovia Washington Luís, km 235, SP-310, CEP: 13.565-905, e-mail: drape_renata@yahoo.com.br.

São Carlos, _____ de _____ 2018.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da mestrandia

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE B - Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppgpe@ufscar.br



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “A avaliação na educação infantil: perspectivas teórico-práticas no cenário educacional brasileiro”.

Pesquisador responsável: Renata Aparecida Drape

Orientadora: Cleonice Maria Tomazzetti

Instituição/Departamento: UFSCar – PPGPE – Mestrado Profissional em Educação

Telefone para contato: (16) 991449309

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação do município de São Carlos/SP e Centro de Formação dos Profissionais em Educação.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados por meio de entrevista semiestruturada na Secretaria Municipal de Educação do município de São Carlos/SP, e, de curso de formação (pesquisa-ação) no Centro de Formação dos Profissionais em Educação.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto também dessa forma. As informações prestadas ficarão em completo sigilo, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no prédio do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas, na sala 8, por um período de cinco anos sob responsabilidade da orientadora Cleonice Maria Tomazzetti. Após este período, os dados serão destruídos.

São Carlos, _____ de _____ 2018.

Orientador responsável

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista semiestruturada para supervisores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppgpe@ufscar.br



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA SUPERVISORES

Dados de Identificação

Entrevistado (a):

Instituição:

- Qual sua formação, inicial e continuada?
- Você atua ou atuou na rede municipal de ensino? Em que nível de ensino? Em que área? Por quanto tempo?
- Como você foi escolhido (a) para atuar como Supervisor (a)? E há quanto tempo atua como Supervisor (a)?
- O que você entende por políticas públicas educacionais?
- Na sua concepção, quais os objetivos das políticas públicas no que se refere à educação?
- Na sua opinião como gestora da EI no município, quais as influências externas e quais as influências nacionais que interferem na elaboração das políticas públicas para a Educação no Brasil?
- Você tem conhecimento sobre quem são os responsáveis pela elaboração dos documentos legais que orientam as políticas públicas no Brasil?
- Você tem conhecimento sobre quem são os responsáveis pela elaboração dos documentos legais que orientam as políticas públicas em São Carlos?
- Dentre as políticas nacionais que regulamentam a Educação Infantil no país, quais você destacaria? Por quê?
- E em relação ao município de São Carlos, qual ou quais política pública para a Educação Infantil você destaca?
- Como a Secretaria Municipal de Educação compartilha com os diretores, professores, pais e comunidade a política municipal e nacional pensada para a educação infantil?
- O Conselho Municipal de Educação participa da elaboração das políticas educacionais municipais e orientações pedagógicas? De que forma ocorre essa participação?
- Qual a expectativa da relação entre a gestão municipal e o Conselho Municipal de Educação em relação à EI?
- Quais são as principais orientações pedagógicas da SME para as CEMEI's? Essas orientações chegam aos professores em que formato e de que forma?
- Quais são as orientações pedagógicas da SME aos professores no que se refere à avaliação dos alunos? Essas orientações chegam aos professores em que formato e de que forma? Houve formação/capacitação dos docentes no que diz respeito à prática da avaliação?
- Quais os critérios utilizados/sugeridos para avaliar as crianças da educação infantil no município?

- Existe avaliação anual das atividades nas escolas de educação infantil? Se sim, de que maneira é realizada?
- Em 2013, a educação infantil passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade. De que forma a rede municipal se organizou quanto à referida obrigatoriedade?
- Ainda pensando nessa obrigatoriedade (educação infantil a partir dos 4 anos de idade), de que forma a rede municipal procede na produção da avaliação dos alunos da educação infantil frente à passagem dos mesmos para o ensino fundamental?
- Para você, como parte da gestão municipal da educação, quais os desafios que ainda existem em relação à avaliação na e da educação infantil? Existe um plano de ação municipal para superá-los?

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista semiestruturada para presidente do CME biênio 2016-2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppge@ufscar.br



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PRESIDENTE DO CME BIÊNIO 2016-2018

Dados de Identificação

Entrevistado (a):

Instituição:

- Qual sua formação, inicial e continuada?
- Você atua ou atuou na rede municipal de ensino? Em que nível de ensino? Em que área? Por quanto tempo?
- O que levou você a interessar em participar do CME?
- E o que levou você a se interessar em ser presidente do CME?
- Quanto tempo você atua ou atuou no CME?
- O que você entende por políticas públicas educacionais?
- Na sua concepção, quais os objetivos das políticas públicas no que se refere à educação?
- Na sua opinião como presidente do CME, quais as influências externas e quais as influências nacionais que interferem na elaboração das políticas públicas para a Educação no Brasil?
- Você tem conhecimento sobre quem são os responsáveis pela elaboração dos documentos legais que orientam as políticas públicas no Brasil?
- Você tem conhecimento sobre quem são os responsáveis pela elaboração dos documentos legais que orientam as políticas públicas em São Carlos?
- Dentre as políticas nacionais que regulamentam a Educação Infantil no país, quais você destacaria? Por quê?
- E em relação ao município de São Carlos, qual ou quais política pública para a Educação Infantil você destaca?
- De que forma o CME compartilha com os diretores, professores, pais e comunidade a política municipal e nacional pensada para a educação infantil?
- O Conselho Municipal de Educação participa da elaboração das políticas educacionais municipais e orientações pedagógicas? De que forma ocorre essa participação?
- Qual a expectativa da relação entre a gestão municipal e o Conselho Municipal de Educação em relação à EI?
- Quais são as principais orientações pedagógicas do CME para os CEMEIs? Essas orientações chegam aos professores em que formato e de que forma?
- Você tem conhecimento de quais são as principais orientações pedagógicas da SME para os CEMEIs? Essas orientações chegam aos professores em que formato e de que forma?
- Quais são as orientações pedagógicas do CME aos professores no que se refere à avaliação dos alunos?

- Essas orientações chegam aos professores em que formato e de que forma?
- Houve formação/capacitação dos docentes no que diz respeito à prática da avaliação?
- Quais os critérios utilizados/sugeridos pelo CME para avaliar as crianças da educação infantil no município?
- Existe avaliação anual das atividades nas escolas de educação infantil? Se sim, de que maneira é realizada?
- Em 2015 foi aprovado o PME, você sabe de que forma o CME participou da elaboração do PME?
- No biênio 2016/2018 você era o presidente do CME. De acordo com o artigo 4º do PME, o CME deve acompanhar e avaliar anualmente a execução das metas propondo ao executivo o encaminhamento de ajustes que se fizerem necessários. De que forma o CME realizou o acompanhamento e a avaliação do PME no que tange a educação infantil? Há um relatório, um documento que demonstre esse acompanhamento e avaliação?
- De que forma isso foi compartilhado com a rede municipal e com a comunidade?
- O CME fez algum apontamento de ajustes no que se refere a educação infantil? Se sim, quais foram os apontamentos?
- Em 2013, a educação infantil passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade. De que forma a rede municipal se organizou quanto à referida obrigatoriedade?
- Qual foi a participação do CME nesse processo de organização?
- Ainda pensando nessa obrigatoriedade (educação infantil a partir dos 4 anos de idade), de que forma a rede municipal procede na produção da avaliação dos alunos da educação infantil frente à passagem dos mesmos para o ensino fundamental?
- Para você, como ex-presidente do CME, quais os desafios que ainda existem em relação à avaliação na e da educação infantil?
- Existe um plano de ação municipal para superá-los?

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista semiestruturada para presidente do CME biênio 2018-2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppgpe@ufscar.br



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PRESIDENTE DO CME BIÊNIO 2018-2020

Dados de Identificação

Entrevistado (a):

Instituição:

- Qual sua formação, inicial e continuada?
- Você atua ou atuou na rede municipal de ensino? Em que nível de ensino? Em que área? Por quanto tempo?
- O que levou você a interessar em participar do CME?
- E o que levou você a se interessar em ser presidente do CME?
- Quanto tempo você atua ou atuou no CME?
- O que você entende por políticas públicas educacionais?
- Na sua concepção, quais os objetivos das políticas públicas no que se refere à educação?
- Na sua opinião como presidente do CME, quais as influências externas e quais as influências nacionais que interferem na elaboração das políticas públicas para a Educação no Brasil?
- Você tem conhecimento sobre quem são os responsáveis pela elaboração dos documentos legais que orientam as políticas públicas no Brasil?
- Você tem conhecimento sobre quem são os responsáveis pela elaboração dos documentos legais que orientam as políticas públicas em São Carlos?
- Dentre as políticas nacionais que regulamentam a Educação Infantil no país, quais você destacaria? Por quê?
- E em relação ao município de São Carlos, qual ou quais política pública para a Educação Infantil você destaca?
- De que forma o CME compartilha com os diretores, professores, pais e comunidade a política municipal e nacional pensada para a educação infantil?
- O Conselho Municipal de Educação participa da elaboração das políticas educacionais municipais e orientações pedagógicas? De que forma ocorre essa participação?
- Qual a expectativa da relação entre a gestão municipal e o Conselho Municipal de Educação em relação à EI?
- Quais são as principais orientações pedagógicas do CME para os CEMEIs? Essas orientações chegam aos professores em que formato e de que forma?
- Você tem conhecimento de quais são as principais orientações pedagógicas da SME para os CEMEIs? Essas orientações chegam aos professores em que formato e de que forma?
- Quais são as orientações pedagógicas do CME aos professores no que se refere à avaliação dos alunos?

- Essas orientações chegam aos professores em que formato e de que forma?
- Houve formação/capacitação dos docentes no que diz respeito à prática da avaliação?
- Quais os critérios utilizados/sugeridos pelo CME para avaliar as crianças da educação infantil no município?
- Existe avaliação anual das atividades nas escolas de educação infantil? Se sim, de que maneira é realizada?
- De que forma isso foi compartilhado com a rede municipal e com a comunidade?
- O CME fez algum apontamento de ajustes no que se refere a educação infantil? Se sim, quais foram os apontamentos?
- De acordo com o artigo 4º do PME, o CME deve acompanhar e avaliar anualmente a execução das metas propondo ao executivo o encaminhamento de ajustes que se fizerem necessários. De que forma a nova composição do CME pretende realizar o acompanhamento e a avaliação do PME? Haverá produção de um relatório, um documento que demonstre o acompanhamento e a avaliação?
- Em 2013, a educação infantil passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade. De que forma a rede municipal se organizou quanto à referida obrigatoriedade?
- Qual foi a participação do CME nesse processo de organização?
- Ainda pensando nessa obrigatoriedade (educação infantil a partir dos 4 anos de idade), de que forma a rede municipal procede na produção da avaliação dos alunos da educação infantil frente à passagem dos mesmos para o ensino fundamental?
- Para você, como ex-presidente do CME, quais os desafios que ainda existem em relação à avaliação na e da educação infantil?
- Existe um plano de ação municipal para superá-los?
- Considerando o cenário político educacional atual de discussões acerca da inclusão da educação infantil no sistema nacional de avaliação, quais são as perspectivas da nova composição do CME no que se refere a avaliação na e da educação infantil no âmbito municipal?

APÊNDICE F – Folder virtual dos encontros formativos realizado junto ao CeFPE

Avaliação na Educação Infantil

Professora Dra. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Professora Renata Aparecida Drape (Prefeitura Municipal de São Carlos)

Temáticas:

- I - Conceito e Concepções de Educação Infantil. Criança e Infância (DCNEI) que influenciam a concepção de avaliação bem como a prática avaliativa;
- II - Concepção de avaliação dos docentes e suas respectivas práticas avaliativas;
- III - Documentação pedagógica – desafios e como superá-los.



Carga horária: 12 horas presenciais e 18 horas atividades (EAD), totalizando 30 horas

Inscrições: de 20 a 27 de agosto

Público alvo: Professores fases 4, 5 e 6. **Vagas:** 30

Link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdsfmfk_AZuAER4dqKVPxLFEI_2S6AWTPTqO-7k0bjwKb1C7Q/viewform?usp=sf_link

Encontros presenciais: quartas feiras 18h30 às 20h30
(dias 29.08; 12.09; 03.10; 24.10; 14.11 e 05.12)



Local: Centro de
Formação dos
Profissionais da
Educação